

MASTEROPPGAVE

Hvordan påvirker elementer i organisasjonskultur og ledelsesatferd hverandre?

Utarbeidet av:

Guri-Anne Hauan

Fag:

Organisasjon og ledelse

Avdeling:

Økonomi, språk og samfunnsfag



Høgskolen i Østfold



hiof.no

Forord

Denne masteravhandlingen har jeg arbeidet med i mitt 3. og 4. år som mastergradsstudent i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Ved siden av dette halvtids-studiet har jeg skjøttet min full-tids jobb som lærer på en videregående skole i Østfold.

Masteravhandlingen bygger på et case-studie jeg har gjort av en videregående skole i Oslo. Jeg vil få takke for meget stor velvillighet fra case-skolens rektor og utviklingsleder. Jeg vil også takke for velvillige bidrag fra avdelingslederne og lærerne jeg intervjuet.

Jeg har hatt en dyktig veileder i Tom Bjørge Gundersen, amanuensis på Høgskolen i Østfold. Jeg vil takke ham for positiv og konstruktiv veiledning.

Mann, barn, bror, svigerinne, foreldre, kollegaer og venner har dannet en heiagjeng. Jeg vil spesielt takke min mann Morten Roger og mine venninner Marita, Eva Synnøve og Lisbeth for å ha vært diskusjonspartnere gjennom mitt arbeid med masteravhandlingen.

Jeg vil ønske avhandlingens lesere en god opplevelse og håper at den kan være kilde til noen refleksjoner.

Innholdet i denne masteravhandlingen står for forfatterens regning.

Med vennlig hilsen

Guri-Anne Hauan

Halden, 2.mai 2013

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-------|
| 1.0 Innledning | s. 4 |
| 2.0 Veien til problemstillingen | s. 6 |
| 3.0 Utdanning i et sosiokulturelt perspektiv | s. 9 |
| 4.0 Organisasjonskulturelle trekk i historisk perspektiv | s. 18 |
| 4.1 Elevene | s. 18 |
| 4.2 Historikk | s. 22 |
| 4.3 De tre siste år | s. 25 |
| 5.0 Metode | s. 29 |
| 5.1 Kvantitativ metode | s. 29 |
| 5.2 Kvalitativ metode | s. 30 |
| 5.2.1 Observasjon | s. 30 |
| 5.2.2 Intervju | s. 31 |
| 5.3 Case-studier | s. 33 |
| 5.4 Validitet og reliabilitet | s. 35 |
| 6.0 Hva er organisasjonskultur? | s. 38 |
| 6.1 Kulturinnhold | s. 39 |
| 6.2 Kulturuttrykk | s. 41 |
| 6.3 Institusjonalisering og subkulturer | s. 47 |
| 7.0 Å påvirke organisasjonskultur ved ledelsesatferd | s. 50 |
| 7.1 Påvirkningskanaler | s. 50 |
| 7.2 Faser i kulturendringsprosesser | s. 56 |
| 7.2.1 Påvirkning til ønske om kulturendring | s. 57 |
| 7.2.2 Endringsfase | s. 59 |
| 7.2.3 Reetableringsfase | s. 67 |
| 7.3 Dualismen management og ledelse | s. 68 |
| 7.4 Makt, tillit og respekt | s. 70 |
| 7.5 Verdibasert ledelse | s. 79 |
| 7.6 Å lede ved å bygge relasjoner | s. 81 |
| 7.7 Å påvirke gjennom samhandling | s. 83 |
| 7.8 Krever kunnskapsarbeidere en egen form for ledelse? | s. 88 |
| 7.9 Finnes den gode leder? | s. 89 |

| | |
|--|-------|
| 8.0 Avslutning | s. 91 |
| 9.0 Litteraturliste | s. 94 |
| Vedlegg 1. Startspørsmål til intervjuene | s. 98 |
| Vedlegg 2. Kompetanseoppnåelse på de yrkesfaglige programområder | s.99 |
| Vedlegg 3. Eksamens- og standpunkt karakterer | s.100 |
| Vedlegg 4. Elevundersøkelsen | s.105 |
| Vedlegg 5. Skoleutvikling | s.107 |
| Vedlegg 6. PALS | s.109 |
| Vedlegg 7. PROFF | s.111 |

31 617 ord

1.0 Innledning

Du skal nå få lese historien om en skole med så dårlig omdømme at politikerne vedtok at skolen måtte flyttes og få et annet navn. Dette vedtaket ble gjort for syv år siden og i mellomtiden har skolens kultur fått et veldig løft. Skolens omdømme er nå betraktelig bedre, skolen har blitt et godt sted å være og et godt sted å lære. Skolens to siste rektorer kan, sammen med kollegaer, tilskrives mye av æren for dette.

Du skal også få innsikt i den alvorlige tilstanden Norge står midt i; en tredjedel av ungdommene fullfører ikke videregående skole. Ser vi på hvor mange gutter som gjennomfører blir det riktig ille, kun drøyt halvparten av guttene gjennomfører i løpet av fem år. Også innvandrerungdom har en lavere gjennomføringsgrad enn gjennomsnittet, noe masteravhandlingen (MA) belyser. Hvis grepene som er gjort på denne skolen jeg skriver om kan lære oss noe om hvordan vi kan få flere ungdom til å gjennomføre, så er denne MA viktig.

Jeg har fått et godt innblikk i utviklingen de siste tre årene, på skolen jeg har forsket på. Rektor fortalte meg dette om tilstanden på skolen da han overtok; «Dårlig atferd og rus blant elevene var et stort problem, det var mange alvorlige episoder og politiet måtte ofte tilkalles. Det var elendig struktur på spesialundervisningen og lovverket ble ikke fulgt. Skolen hadde ikke noe godt verdisystem.»

Hvis vi velger å se på tilstanden til en av skolens avdelinger før omvandlingen, fortalte avdelingsleder dette; «Hvis vi hadde leid inn vakter til en prøve så ble det kaos. Elevene hadde kontrollen i klasserommet. Vi hadde en situasjon med fyrverkeri i verkstedet. Det var ikke uvanlig med lærere som gråt og ble mobbet. Det var en absurd og uholdbar situasjon.» Skolen var absolutt siste valget blant Oslos ungdom og normen var at 1 av 5 elever sluttet på skolen i løpet av skoleåret.

Ved å lese denne MA vil du få god forståelse for hvordan gode ledere kan og bør møte slike alvorlige utfordringer.

Jeg starter MA med å beskrive offentlig utdanning i et sosiokulturelt perspektiv. Deretter belyser jeg den spesifikke skolen. Skolen gir jeg betegnelsen case-skolen, da avdelingslederne ønsket at skolen skulle være anonym. Etter metodekapittelet kommer en forklaring på hva organisasjonskultur er og hva som er gjort for å gi skolen en mer funksjonell kultur. Deretter omhandles hvordan ledelsesatferd kan påvirke en kultur.

I arbeidet med MA har jeg vevd empiri fra min forskning sammen med empiri fra andre forskere. Teori fra blant annet sosiologer, antropologer, samfunnsvitere, psykologer og

organisasjonsteoretikere danner grunnlag for refleksjoner og drøftinger som er flettet inn i og knyttet opp mot empirien. Oppgaven har således ikke egne teori- eller empirikapitler. Ofte startet jeg med å beskrive teori og deretter følger tilhørende empiri. Enkelte ganger står teorien alene uten å være direkte knyttet opp mot empiri, dette for å gi leseren forståelse for andre mulige løsninger på tilsvarende utfordringer.

Da skolen skal være anonym, velger jeg å benytte stor bokstav i Rektor og Utviklingsleder som en naturlig erstatning for deres egne navn. En god del av litteraturgrunnlaget er utgitt på engelsk. Der det er formålstjenlig for MA er det engelske ordet benyttet, ordet er da rammet inn i parentes.

2.0 Veien til problemstillingen

I mai 2011 gikk det mot slutten av mitt andre skoleår som mastergradsstudent. Før året var omme, måtte jeg velge tema for min masteravhandling. Jeg hadde «sinnet i spenn» for å få inspirasjon til et område å undersøke. Da jeg er lærer på en videregående skole og det er erfaringsbasert master jeg tar, var jeg ute etter å finne et tema med tilknytning til videregående skole. Jeg ble inspirert av Rektor på en videregående skole i Oslo. Denne rektoren var invitert av vår ledelse til å snakke om sin skoles endringsprosess med det mål å øke andelen fullført og bestått på yrkesfag. Denne skolen har hatt betydelig nedgang i frafall og voldsepisoder, samtidig som de har hatt bedring av resultater. Assisterende rektor skrev på vår hjemmeside i etterkant; «Med humor og tydelighet ga han oss en halv dags inspirerende og engasjerende foredrag». Da mitt tredje studieår var i gang høsten 2011, tok jeg kontakt med Rektor på denne videregående skolen i Oslo og la fram mitt ønske om å forske på deres endringsarbeid. Han ønsket meg hjertelig velkommen. Dette passet bra med mitt ønske om å forske på en annen skole enn min egen, og desto bedre at jeg da kunne få innsikt i hvordan et annet fylke drifter sine videregående skoler.

Etter noen avklaringer med lærere på studiet mitt, dro jeg inn til Oslo for et møte med Rektor på den aktuelle skolen. Han ønsket å ha med seg skolens Utviklingsleder på møtet. Mitt mål med samtalen var at Rektor og Utviklingsleder skulle få tillit til meg og det arbeidet jeg ønsket å gjøre, slik at de ville gi meg anledning til å forske på endringsledelse på denne skolen. Et annet mål var å tilegne meg en plattform til å starte litteratursøk, utarbeide intervjumaler og grunnlag for observasjon av situasjoner som bidrar til å forandre de ansattes handlingsmønster.

Jeg visste at over halvparten av skolens elever var ikke-vestlige innvandrere¹ og ble litt perpleks da jeg ankom i storefri og det hovedsakelig var hvite ungdommer som kom imot meg på sin vei ut av skolegården. Jeg ruslet ned i kantina og spiste lunsj der for å kjenne på stemningen. Det var en rolig og pratsom forsamling og nesten alle hadde mørk hudfarge. Da storefri var over, ble noen elever sittende igjen. Disse ble snakket med av noen voksne, og kantina ble tømt for elever. En kvinne som ryddet litt, henvendte seg til meg. Hun var skolen meglingskoordinator. Vi tok følge til rektors kontor. Hun kunne fortelle at elevene med norsk

¹ Inndeling av innvandrere etter opprinnelsesland: a) Personer fra EU/EØS-land, USA, Canada, Australia og New Zealand. b) Personer fra Afrika, Asia, Europa utenom EU/EØS-land, Sør- og Mellom- Amerika, Oceania utenom Australia og New Zealand. Disse (gruppe b) betegnes som ikke-vestlige innvandrere.

Inndeling av innvandrere etter hvor de og deres foreldre er født: a) Personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre, de kalles første generasjons innvandrere. b) Personer født i Norge av utenlandsfødte foreldre, de kalles andre generasjons innvandrere eller norskfødte innvandrere. (www.regjeringen.no/nb/dep/kd).

bakgrunn synes støynivået i kantina var så høyt at de foretrakk å ha lunsj utenfor skolen. Hun fortalte også at de voksne som hadde snakket med etterbølerne, var noen av skolens miljøarbeidere. Jeg var ventet av Rektor og Utviklingsleder og vi hadde en god, og for meg interessant, prat i over to timer. Jeg fikk deres tillit til å forske på deres skole.

Ved første møte med min veileder fikk jeg rådet om å gjøre forundersøkelse blant lærerne og gjerne tillitsvalgte på case-skolen. På mitt andre besøk ved skolen intervjuet jeg en tillitsvalgt og en avdelings nestleder. Samme dag observerte jeg «Rektors time», som er et fellesmøte for alle ansatte. Jeg utvidet slik mitt bilde av organisasjonen. Jeg fikk en forståelse av at det var mange årsaker til at det gikk så mye bedre på case-skolen. I utgangen av det tredje året av masterutdanningen min hadde problemstillingen ordlyden; «Hva hemmer og hva fremmer skoleutvikling?»

Da høstens arbeid med masteroppgaven var i gang ble jeg bekymret for at min oppgave favnet for vidt. Jeg visste at et viktig verktøy rektor hadde tatt i bruk for å bedre kulturen i skolens kjernevirksomhet var innføringen av undervisningsstandarder. Undervisningsstandarder er retningslinjer for hvordan en lærer skal opptre i klasserommet. Jeg begrenset problemstillingen til: «Hva fremmer og hva hemmer implementering av undervisningsstandarder?». Ved mitt tredje besøk på skolen observerte jeg et avdelingsledermøte og la der fram min plan som var å undersøke implementering av skolens undervisningsstandarder. Jeg ønsket et gruppeintervju med avdelingsledere. Jeg hadde behov for at avdelingslederne samlet en gruppe av lærere til intervju. Imidlertid ønsket ikke avdelingslederne å imøtekomme mine ønsker. De uttrykte at de følte seg overrumplet, og at de hadde alt for mye å konsentrere seg om. Rektor ga beskjed om at det arbeidet jeg skulle gjøre var viktig for skolen, de måtte stille opp for meg. Avdelingslederne satte som betingelse at jeg ikke skulle bruke skolens navn i oppgaven. Avslutningsvis denne dagen hadde jeg en samtale med Rektor og Utviklingsleder. Ved mitt fjerde besøk på case-skolen intervjuet jeg avdelingslederne, observerte et fellesmøte og hadde samtale med Rektor. Erfaringer fra dette besøket og tilbakemeldinger fra medstudenter bidro til at jeg vurderte at problemstillingen var for snever. På bakgrunn av mine erfaringer så langt, var det grunn til å velge to innfallsvinkler for implementering av undervisningsstandarder. Organisasjonskultur og endring av denne synes å være relevant. Det er flere forhold som kan bidra til endring av en organisasjons kultur. I dette tilfellet var det naturlig å se på ledelsens rolle som pådriver av endring. Problemstillingen fikk denne ordlyden. «Hva er ledelsens rolle som pådriver for endring?»

I januar 2013 var jeg på case-skolen fire ganger. Jeg gjennomførte intervjuer av fire lærergrupper. Jeg hadde samtaler med Rektor, Utviklingsleder og avdelingsledere. Jeg fikk adgang til skolens fronterrom² på linje med de ansatte.

Problemstillingen fikk til slutt ordlyden; «Hvordan påvirker elementer i organisasjonskultur og ledelsesatferd hverandre?»

² Fronter er navnet på en digital lærings- og informasjonskanal

3.0 Utdanning i et sosiokulturelt perspektiv

Som start på denne MA ønsker jeg å beskrive videregående skole i et sosiokulturelt perspektiv. Dette anser jeg som et viktig grunnlag for å forstå utfordringene den videregående skolen har.

Den funksjonalistiske utdanningssosiologien hevder at vi har gått fra et samfunn der foreldrenes klasse/ status bestemte din rikdom og status, til et samfunn hvor oppnådd grad av utdanning er avgjørende for status og lønnsnivå. Samtidig ser vi at det er sammenheng mellom oppnådd grad av utdanning og foreldrenes klasse/ status. Av 28 åringer i 2006 med høy sosial bakgrunn har 43 % oppnådd utdanning på bachelornivå og 32 % oppnådd utdanning på masternivå. Den sosiale bakgrunn defineres som høy hvis en av foreldrene har utdanning på masternivå og foreldrene er blant de 20 % med høyest inntekt i sitt årskull. Av 28 åringer med lav sosial bakgrunn har 18 % tatt utdanning på bachelornivå og 3 % tatt utdanning på masternivå. Den sosiale bakgrunnen betegnes som lav hvis ingen av foreldrene har fullført utdanning på videregående skoles nivå og foreldrene er blant de 20 % med lavest inntekt i sitt årskull. (Hansen og Masterkaasa 2010: 124).

Norge er i økende grad et multikulturelt samfunn. Individualisme versus kollektivism er en av de fem verdidimensjonene³ Geert Hofstede (1994) mener er viktige for å forstå mennesker fra forskjellige kulturer. Det er den dimensjonen mennesker viser klare forskjeller i måten å tenke på. Individualisme står sterkt i kulturer der individet har mest fokus på seg selv og sin kjernefamilie, slik som i de nordiske landene, Nederland, England og USA. (Bøhn og Dypedahl 2009: 110). Det som særpreger kulturen i disse landene er «fristillingen» av individet og at den enkelte må realiserer sitt eget selvdefinerte livsprosjekt. Utdanningsvalg er i stadig større grad blitt et spørsmål om selvrealisering og identitets-konstruksjon.

Kollektivism finner vi i større grad i kulturer hvor mennesker er sterkere knyttet sammen i grupper. Man forplikter seg til å vise sterk lojalitet for sin egen storfamilie eller stamme, i bytte mot denne lojaliteten får individet beskyttelse (Op.cit.:110). De fleste ikke-vestlige innvandrere kommer fra det vi betegner som kollektivistiske kulturer.

³ De fem verdidimensjonene til Hofstede er maktdistanse, usikkerhetsunnnvikelse, individualisme versus kollektivism, maskulinitet versus femininitet og kortidsorientering versus langtidsorientering.

Personer med likt prestasjonsnivå, men ulik sosial bakgrunn har en tendens til å velge forskjellig. I sosial posisjonsteori forklares forskjeller i utdanningsvalg med de kostnadene og belønningene de ulike alternativene fører med seg. En viktig belønning for ungdom fra høyere klasser som velger høyere utdanning, er at de unngår sosial degradering. Hvis foreldrene er ufaglærte arbeidere vil en utdanning på lavere nivå innebære en viss oppadstigende sosial mobilitet. Kostnadene ved å ta høyere utdanning varierer også sosialt. De rene økonomiske kostnadene vil være lettere å bære for ungdom fra velstående hjem. (Hansen og Masterkaasa 2010: 127). Norges befolkning får stadig høyere utdanning. Sannsynligheten for at en person er i arbeid er korrelert positivt med lengden på utdanningen. (Folke- og boligtellings 2011, <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/fobhoved>)

Høy utdanning er formodentlig spesielt viktig i Norge som er blitt en ekspertnasjon. Når et samfunn endrer seg mye og raskt, vil kunnskap basert på erfaring raskt kunne bli utdatert. Det å ha teoretisk kunnskap blir viktig for å kunne handle i nye sammenhenger, man «begriper med sine begreper» og man kan handle riktig uten å ha relevant praksis. (Hennestad og Revang 2012: 32).

«If we want to make things to stay as they are, things will have to change». (Tomasi di Lampedusa, italiensk forfatter og filosof, d: 1957). For å opprettholde vår velstand og trygghet må skolen følge med i en verden som endrer seg i stadig økende takt. Det er viktig at skolen finner en balanse mellom de politiske trenders krav om autonomi og differensiering og den norske utdanningstradisjonens hensyn til felleskap og solidaritet. Dette kan medføre et økende behov for å opprettholde forutsetningene for felleskap, felles referanserammer og et noenlunde felles verdigrunnlag i samfunnet.

Treårig videregående skole ble ved «Reform-94» en rettighet for alle. Rettigheten medførte samtidig en forventning om at alle må gå på videregående skole og det ble vanskeligere å få arbeid for den aldersgruppen. Skolen ble ikke lenger bare et sted å lære, men også et sted å være. Når skolen er for alle, så må skolen passe for alle.

I 2006 ble grunnskole og videregående skole reformert. Reformen fikk navnet «Kunnskapsløftet». Reformen har gitt økt trykk på kunnskap og styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter. I vurderingspraksisen skiller lærerne tydeligere mellom elevenes kunnskapsnivå og flere enn før går ut av ungdomsskolen uten et fullstendig karaktersett på vitnemålet.

Det økte trykket på kunnskap rammer elever fra familier i nedre del av det sosioøkonomiske hierarkiet. Det er mulig at reformen har hatt økt gjennomslagskraft hos den velutdannede middelklassen og at elever med den bakgrunnen lettere tilpasser seg kravene i Kunnskapsløftet. Årsaken kan også ligge i «kulturell deprivasjon» som betyr at man i liten grad blir stimulert av foreldrene. Foreldre vektlegger skolearbeidet i ulik grad og dette vil bidra til å øke forskjellene på elevene. Jo høyere utdanning foreldrene har, desto viktigere synes de et høyt kunnskapsnivå er. Det er etter reformen blitt en svak økning i karakterforskjellen mellom jenter og gutter. (Frøseth m. fl. 2012)

Norge blir sett på som et relativt egalitært og kulturelt homogent land med små klasseforskjeller. Dette er i forandring, og da særlig i Oslo. Egalitært er betegnelsen på en samfunnsform som bygger på likeverd. I Norge er man opptatt av sosial utjevning, men i det siste er det blitt mer ulikhet mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk bakgrunn. En vanlig kritikk av det norske utdanningssystemet er at stor vekt på sosial utjevning skjer på bekostning av muligheten for å oppnå høyt gjennomsnittlig ytelsesnivå. Utdanningssystemet vårt synes å være lite effektivt i forhold til begge disse mål. (Frøseth m.fl. 2012) Men et lavt ytelsesnivå kan også ha andre årsaker enn utdanningssystemet. I Europa mener halvparten av befolkningen at karriere er viktig for et godt liv mens det bare er 14 % i Norge som mener det samme (NSD 2005; Frønes og Kjølørød 2010: 15).

Det alvorlige ved vårt utdanningssystem er alle de unge, og spesielt guttene, som ikke fullfører utdanning på videregående skoles nivå. Andelen som tok utdanning på videregående nivå økte jevnt fram til 1997, 70 % av jentene og 65 % av guttene fullførte. Deretter kom et knekkpunkt, jentene beholdt sin andel mens andelen gutter som gjennomførte videregående utdanning sank til i overkant av 50 % ti år senere. (Hansen og Masterkaasa 2010: 130).

Rapporten «Education at a Glance» er OECDs⁴ årlige indikatorrapport for utdanningssektoren. I den kan vi lese at i Norge gjennomfører bare 57 prosent av elevene videregående skole på normert tid. Gjennomsnittet for landene i rapporten er 70 prosent. Norge kommer som nummer 21 av 25 land. Rapporten sammenligner også gjennomføring av videregående skole to år etter normert tid. Også her kommer Norge langt ned på lista. I alle landene gjennomfører jenter skolen i større grad enn gutter, men Norge har den klart største forskjellen på jenter og gutter. I Norge ligger tallet på jenter som fullfører videregående 18

⁴ Organisation of Economic and Development har 34 medlemsland. Disse har velutviklet markedsøkonomi, demokrati og høyt inntektsnivå. Medlemmer er: Norge, de fleste EU-land, USA, Australia, Japan m. fl.

prosent høyere enn for gutter, mens OECD-gjennomsnittet er på 8 prosent. (Education at a glance 2012).

Det er forskjell innenfor programområdene. Utfordringene med frafall og sviktende rekruttering gjelder i størst grad for yrkesfagene. Kun 54 prosent av elevene på yrkesfaglige programområder oppnår fagbrev eller vitnemål i løpet av 5 år. 84 prosent av elevene på studieforbereende programområder oppnår tilsvarende. (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008)). Disse tallene er fem år gamle. Den nylig ankomne stortingsmeldingen «På rett vei» har ikke sammenlignbare tall. Den fokuserer på hvordan kompetanseoppnåelse på yrkesfaglige linjer varierer mellom programområder. (Se vedlegg 2).

Vi tar også en titt på resultatene til barn av foreldre født i et annet land. Av 1988 – kullet hadde 54 prosent av barn av ikkevestlige innvandrere gjennomført og bestått videregående skole det året de fylte 20 år. 61 % av barn av norskfødte foreldre hadde gjennomført og bestått tilsvarende. (Hansen og Masterkaasa 2010: 130).

Stortingsmeldingen «På rett vei» uttrykker at andelen som fullfører og består videregående opplæring er for lav til å møte behovene i framtidens arbeidsliv. Meldingen forteller oss at halvparten av dagens arbeidsledige ikke har fullført videregående opplæring, og at én av fire med grunnskole som høyeste utdanning er uføretrygdet. (Stortingsmelding nr. 20 (2012-1013))

Hovedmodellen i fag- og yrkesopplæring med to år i skole og to år i lære, skaper et skarpt skille mellom skole og arbeidsliv. For mange elever, og særlig for mange gutter, blir overgangen fra skole til lære en stor barriere. Mange faller fra mellom andre og tredje år. Det er strukturelle utfordringer spesielt innenfor helse- og oppvekstfagene og bygg- og anleggsgfagene. Strukturendringene innenfor helse- og oppvekstfagene har medført en betydelig reduksjon av antallet med yrkeskompetanse innenfor disse fagene. Sentrale aktører i disse bransjene mener at opplæringsmodellen (2+2) fører til sviktende motivasjon hos elevene og til svake fagarbeidere. (Frøseth m.fl.2012)

Professorene Vibe Aarskog og Sten Erik Nordenbo fra Danmark uttalte seg kritisk til reformen «Kunnskapsløftet» på dennes evalueringskonferanse siste dagen i oktober 2012. De mener at innføringen av Kunnskapsløftet har en mer økonomisk enn en pedagogisk begrunnelse, og at politikerne er opptatt av å kvalifisere ungdommen slik at landets konkurranseevne øker. De mener at norsk utdanningspolitikk mangler visjoner. De synes at

forskere og politikere burde være mer opptatt av å gi støtte til lærerne enn å bestille resultater. De mener at reformen har svekket yrkesfagene, at det er drevet årelating av håndverksfagene og at den største utfordringen for utdanningssystemet er å motivere elevene for yrkesfagene. (Tesseem 2012). Det de sier stemmer med det Stortingsmelding nr. 40 (2008-2009) uttrykker: «Å satse på forskning og utdanning vil være viktig i økonomisk sammenheng samtidig som kunnskap og utdanning også er et velferdsgode i seg selv».

Stortingsmelding «På rett vei» uttrykker videre bekymring; «Rundt halvparten av et elevkull begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, men det er en utfordring at bare 15 prosent av elevkullet oppnår fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse målt etter fem år». En viktig årsak til at mange elever ikke fullfører fag- og yrkesopplæringen er at de velger påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å gå ut i lære. Halvparten av elevene på yrkesfag søker etter det andre året på tilbudet som gir studiekompetanse. (Stortingsmelding 20 (2012-2013)). Det er en stor andel av de som går som går Vg3 Påbygning (tilhører studieforberedende program) som stryker i ett eller flere fag, kun 55 prosent av disse elevene besto våren 2012. (Frøseth m.fl.2012)

Stortingsmeldingen «På rett vei» foreslår forandringer og dette beskrives her:

For å øke gjennomføringen av fag- og yrkesopplæringen mener regjeringen at det er nødvendig både å øke omfanget av læreplasser og å forbedre karriere- og utdanningsmulighetene etter oppnådd fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse. Det er også behov for å gjennomgå deler av fag- og yrkesopplæringen for å sikre at fag- og svennebrevene og yrkeskompetansene er anerkjente og ettertraktede. Regjeringen vil trappe opp innsatsen gjennom flere tiltak i videregående opplæring for bedre å ivareta de elevene og lærlingene som står i fare for å falle fra. En del elever har i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring behov for et annet opplæringstilbud enn det ordinære skoletilbudet. Regjeringen vil derfor legge til rette for at elevene kan oppnå grunnkompetanse gjennom praksisbrev og gjennom mer variasjon og tilpasning i opplæringsløpene. Regjeringen vil:

- forbedre kvaliteten og relevansen i videregående opplæring ved å gjennomgå tilbudsstrukturen i fag- og yrkesopplæringen i samarbeid med partene i arbeidslivet
- utvide muligheten for tidligere fordypning i lærefagene

- øke fleksibiliteten i videregående opplæring ved å sende på høring et forslag om at fag- og timefordelingen i videregående opplæring blir veiledende innenfor rammen av totaltimetallet
- åpne for at fylkeskommunene kan tilby *vekslingsmodeller* i fag- og yrkesopplæringen (min utheving)
- ta sikte på å gi elever med fullført og bestått fag- og yrkesopplæring rett til påbygging til generell studiekompetanse
- etablere flere y-veier fra yrkesfaglige programmer til høyere utdanning
- gi skoleeierne mulighet til å etablere *yrkesfaglige veier til generell studiekompetanse* (min utheving)
- innføre praksisbrev som en del av tilbudsstrukturen i videregående opplæring, rettet mot elever som har svake forutsetninger for å gjennomføre et ordinært løp
- prøve ut modeller for kvalifisering mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring for elever som ikke får læreplass eller som ikke har forutsetninger for å gjennomføre Vg3 påbygging.

(Stortingsmelding nr. 20 (2012-1013))

Case-skolen har allerede satt i gang en vekslingsmodell og en spesiell yrkesfaglig vei til studiekompetanse. Vekslingsløp er et fireårig opplæringsløp for yrkesfag som fører fram til fag-/svennebrev. Det gir samme kompetanse som et ordinært yrkesfagløp, men opplæringen organiseres på en annen måte. I ordinær yrkesfagopplæring går elevene først to år i skole, deretter to år som lærling i bedrift. I vekslingsløpet organiseres opplæringen som periodevis vekslinger mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Mange elever ønsker en mer praksisrettet opplæring og med en større del av opplæringstiden i bedrift. Dette ønsket deles av mange bedrifter, som ønsker at elevene skal få mest mulig arbeidserfaring i lærefaget. TAF er en yrkesfaglig vei til spesiell studiekompetanse. Det er en 4-årig utdanning som fører fram til både fagbrev og studiekompetanse med full fordypning i realfagene. Elevene får lønn gjennom hele utdanningsperioden. Utdanningen forkortes TAF. TAF på min case-skole skal gi fagbrev i byggfag og helsearbeiderfag. TAF oppfyller kravene for å søke de fleste universitets- og høyskolestudier, inkludert henholdsvis sivilingeniørstudiet ved NTNU eller medisinstudiet. TAF er krevende, og søkerne bør ha et svært godt faglig grunnlag.

Skolen har fått en viktig forebyggende og helsefremmende funksjon. En av skolens avdelingsledere er sosionom. Hun understrekte denne funksjonen i samtale med meg; «Skolen er en beskyttelses-faktor. De tre beskyttelses-faktorene er; å trives i skolen, en støttende familie og en god venn. Familier vil være støttende, men vet ikke alltid hvordan de skal få det til. Gutter har ikke så ofte som jenter en god venn.»

Skolen og dens lærere må takle de utfordringene som er i tiden. Det norske samfunn hevdes å befinne seg i en overgang fra det moderne (industrielle samfunn) til det postmoderne (postindustrielle samfunn). Dette uttrykkes noen ganger med betegnelser som servicesamfunnet, kunnskapssamfunnet eller informasjonssamfunnet. Med kunnskap er det teoretisk kunnskap («know why») og ikke erfaringsbasert kunnskap («know how») man mener. I tidligere tider gikk man til de eldste og søkte råd. For første gang i historien kan overføring av erfaringsbasert kunnskap skje fra yngre til eldre generasjon. Et eksempel på dette er når eleven viser læreren måter å bruke en smarttelefon på.

Vi møter flere elever enn før med konsentrasjonsvansker, atferdsvansker og tilpasningsvansker. Guttene er mer utilpasse på skolen enn tidligere. Familier flytter mer, og klassene er som oftest multikulturelle. Familieforholdene er blitt mer kompliserte. Lærerne må forholde seg til elevers bruk av internett, smarttelefoner og facebook. Foreldrene har blitt mer pågående, og individualismen står sterkt. (Tronsmo⁵ 2012). Det vil også være de som mangler skolefaglige forutsetninger. Man kan starte på videregående skole uten fullført eller bestått ungdomsskole. Noen elever mangler sosiale ferdigheter til å takle spillereglene i en klasse. Manglende motivasjon, fysisk aktivitetstrang eller trang til å skape spenning i hverdagen kan også bidra til at det oppstår bråk og uro. (Utdanningsspeilet 2011, www.udir.no). På min case-skole kommer elevene fra alle bydeler. Sitat fra avdelingsleder: «Guttene kjenner ikke hverandre, og gutter blir da nervøse. Da blir det mye lyd og nervøsiteten kommer noen ganger til uttrykk fysisk.»

En grunn elever oppgir for at de slutter på videregående skole, er at de er skoletrøtte og at det er for mye teori og for lite praksis. Lærerplanene på yrkesfaglige programområder har suksessivt fått mer innhold av teori på bekostning av det praktiske. Samtidig har man minsket antall grunnkurs og nå er alle yrkesutdanningene blitt presset inn i de 9 yrkesfaglige tilbud på videregående skole.(Se vedlegg 2). Som en lærer sa til meg: «Læreplanen er snevra inn. For å

⁵ Per Tronsmo er stabsdirektør i Utdanningsdepartementet

gjøre det spennende må vi slite og dra.». Samtidig med dette får de unge i stadig mindre grad innsikt i yrkeslivet mens de vokser opp, dermed har de mindre å relatere kunnskapen til.

Det kan synes å være noen ekstra utfordringer ved å lede skoler hvor en stor del er innvandrere, slik som er tilfelle på min case-skole. En fersk rapport fra NOVA⁶ forteller oss at ungdom med innvandrerbakgrunn i Oslo trives mindre på videregående skole enn ungdom med norskfødte foreldre. Rektor på min case-skole ble intervjuet i forhold til NOVA – rapporten. Her er utdrag fra intervjuet:

Språkutfordringer er nok en av de viktige forklaringene på det som kommer frem i NOVA-rapporten. Rektor ser store forskjeller mellom innvandrerungdom. «Noen er svært ambisiøse med høy selvtillit, andre sliter og har lite tro på fremtiden. På vår skole har vi nok mange av dem som sliter. De kommer fra familier hvor foreldrene ikke har utdanning og har lite motivasjon.» Rektor mener sammenhengende mestringsopplevelse gjennom livet er den viktigste faktoren for motivasjon. «Hvis man har språkutfordringer, kan dette gjøre at man havner litt bakpå, og det kan være farlig for motivasjonen. Samtidig tror jeg god språkmestring blir enda viktigere jo høyere opp på trinnene du kommer, det kreves mer. Og da kan nok mange føle seg utilstrekkelige.» Rektor sier han tror at selv de ambisiøse innvandrerungdommene kan ha et mer pessimistisk syn på fremtiden enn det de norske har. «De har kanskje en bakgrunn som gjør at de ser mer realistisk på livet enn det vi overbeskyttede nordmenn har. De, eller deres foreldre, kan ha opplevd krig og flukt. Det gjør at de stiller høye krav til seg selv og ikke tar det for gitt at alt skal ordne seg.

(Bleikelia og Westerveld 2012)

Elever med minoritetsbakgrunn opplever oftere enn etnisk norske, at foreldrene har sterke meninger om hva de bør utdanne seg til, og at de forsøker å påvirke skolevalget. En slik påvirkning fra mor og far gjør at enkelte velger noe annet enn det de egentlig ønsker seg, og dermed trives dårligere. . (Frøyland og Gjerustad 2012). «De vil at jeg skal ta et av Ali-yrkene: advokat, lege eller ingeniør.» (VG 27.10.12).

Et positivt funn i «Education at a glance» -rapporten er at norskfødte innvandrere gjennomfører videregående opplæring i mye større grad enn første generasjons innvandrere, og nesten på nivå med etnisk norske. Rapporten viser også at innvandrere i Norge i mindre

⁶ Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

grad er konsentrert i såkalt vanskeligstilte skoler, sammenlignet med andre OECD-land. Vanskeligstilte skoler er definert som skoler der mange av elevene har foreldre med lav utdanning.(Education at a glance 2012)

For å hindre frafall fra videregående skole, mener mange at de voksne på skolen i høyere grad må involvere seg i ungdommenes liv. I intervjuer med rektor kommer det fram at han er opptatt av dette. Familien er fremdeles et meget viktig forankringspunkt for individer og meget viktig for produksjon av velferd. Samtidig tilbringer barn, voksne og gamle det meste av sin tid i aldreseregerte miljøer. Enkelte forskere har begynt å betrakte dette som urbane aldersghettoer. (Frønes og Kjølørød 2010: 16). Bronfenbrenner var opptatt av disse tingene tidlig. Han mener det er meget viktig at de voksne involverer seg i ungdommens liv. Han skriver i 1974; «Hvis samfunnets institusjoner fortsetter å hindre foreldre og andre voksne i å ta aktivt del i barnas liv, og det tomrommet som oppstår fylles med jevnaldringsgrupper, kan vi forvente økt fremmedgjøring, likegyldighet, fiendtlighet og vold hos den yngre generasjon.» (Bronfenbrenner1974: 96).

Den norske skolen må tilpasse seg til den stadig økende andel av elever fra andre kulturer. Dessuten bør skolen demme opp for ulempene med at de voksne og de unges verdener er så adskilte.

Det er meget bekymringsfullt at en **tredjedel** av ungdommen ikke gjennomfører utdanning på videregående skole nivå. Det er gutter og innvandrere som har lavest gjennomføringsgrad. Disse ungdommene har en stor risiko for å bli arbeidsledige eller uføretrygdet. Politikerne er i tillegg bekymret over at kun 15 % av elevkullet oppnår fagbrev eller yrkeskompetanse etter fem år. Grensen for arbeidsinnvandring fra Europa er utvisket og våre unge må konkurrere om arbeid med arbeidere fra mange land. Da er det viktig at våre unge minst har et fagbrev å vise fram. I min case-skole treffer alle de beskrevne utfordringene ekstra hardt da skolen hovedsakelig har yrkesfaglige programområder, en stor andel av elevene er innvandrere og elevene har lave inngangskarakterer.

4.0 Organisasjonskulturelle trekk i et historisk perspektiv

Skolen jeg har forsket på ble etablert som yrkesskole i 1961. Det var da en av Nord- Europas største skoler med sine nærmere 60 mål og nærmere 3000 elever.

4.1 Elevene

Over 1 av 10 elever i norske grunnskoler og videregående skoler har innvandrerbakgrunn. I østkantbydelene i Oslo er en stor andel av ungdommene innvandrere. Alna og Stovner har høyest andel, 60 % av ungdommene har foreldre født i et annet land. Min case-skole ligger i en vestkantbydel og i denne bydelen har 7 % av ungdommen foreldre som er født i et annet land. (Øia 2012). På case-skolen har over halvparten av elevene foreldre født i annet land. Mange av skolens elever kommer tilreisende fra østkantbydelene.

Case-skolens elever har skrevet noe som kan gi innsikt i deler av skolens kultur. Elevene har skrevet innlegg på internett som når de besvares blir en type samtale. Det som står nedenfor er «linket» fra hjemmesiden til utdanningsetaten i Oslo. Skolens navn har jeg erstattet med N.N. (www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no).

«Skolen har sine sider, noen dager med mobbing, narko og til og med lærere som mobber og trakasserer sine egne elever. Er det rart skolen har dårlig rykte, når det bare går folk som driter i skolen, og lager liv uten like for de som vil lære og ikke drive med søppel som bl.a. narko. Sist gang det var razzia der ble det tatt helt opp til 7 KILO hasj, og det er jo trøbbel der hver **** uke. Er ikke sjokkert om purken tar inn en hver gang de er der. Folk som går med skarpladd våpen i lomma? Nei takk! men det er **** at den skal legges ned pga at den trenger seriøst opp-pussing. Og politikere sier de ikke har penger,, hm.. lur på hvor de 100.millionene til flodbølgene folka gikk hen jeg.. det har gått mange seriøse folk der.» (10.01.06)

«HOLD KJEFT ALLE SAMMEN! Det er en bra skole med flinke lærere!" Dette vil dere le av.. HAha!! Jeg går bare i klasse med norske!! KUN NORSKE!! mener wtf? Jeg forventet noe mer, men hahaah!! Dette er chill ass! Og de hasjryktene og sånt... det var i fjor, ikke nå lenger, nå leker somaliere og pakkiser sosser!! HAHAH! og de tror de kan få norske jenter til å like dem hvis de oppfører seg fint lehem!! HAHAH! svar på denne kommentaren da lættis ass:P» (21.09.06)

«Broor! Det er en farlig skole mann, jeg går i klasse med bare utlendinger, og ikke prøv å si at skolen er bra engang, for alle vet den ikke er det! Problembarn søker der, jeg søkte fordi jeg er en av dem!» (23.12.07)

«Går det bra med dere eller?? Er dere klar over hvor bra lærerne er eller?? Det er elevene som gjør skolen til en møkka skole. Folk skulker, røyker weed, til og med utafor elevinngangen. Har aldri hatt en så bra lærer som jeg har nå. Så dere som ikke går på den skolen der, det er dere som ødelegger ryktene til skolen. Og dere som går der, vær så snill a, dere er der for utdanninga, ikke mere. Folk dumper, fordi dem ikke gidder å møte opp. Lærerne gjør nesten alt for å få oss på skolen, i hvert fall min. Så la meg bare si at SKOLEN RULER GATA!! Beste skolen jeg har gått på!!» (16.05.08)

«Dere sier N.N. vgs har endel rykter på seg, men at det går greit. Dette er jeg ikke enig i. Det er sikkert mange hyggelige mennesker på N.N. vgs, men dette er en skole med masse vold, som ikke er normalt for en vgs å ha. Det er masse gruppepress og slåsskamper som er meget farlige. Det burde bli et tryggere miljø. At folk ikke skal bli redde for å gå på skolen. Man skal ha et bra miljø, og læreren burde virkelig gripe inn i dette, selv om dette kommer til å bli vanskelig. Om dere som går på skolen sier dette ikke er sant, hvorfor havner denne skolen i avisen ofte, dere som er elever derfra, dere er de eneste som kan få denne skolen til å få et bra miljø.» (26.11.08).

«Jeg valgte å søke meg inn på denne skolen. Det er det beste valget jeg har gjort! Det dårlige ryktet skolen har på seg stemte kanskje for 5 år siden, men så absolutt ikke nå. Hver dag går jeg forbi folk jeg aldri har møtt før, og alle i klassen og på trinnet kommer godt overens.» (16.11.09)

«Har gått på denne skolen i ett år, og her er det ingen klage. Den skolen er bare the best. Det er utrolig at skolen fremdeles har ett dårlig rykte, skulle ønske det ikke var sånn og at flere kunne oppleve denne fantastiske skolen. Etter at jeg kom inn på denne skolen gikk jeg opp minst to karakterer takket være lærerne. De er bare best, de oppmuntrer så mye og gir virkelig alt for at du skal lære det du bør, så du er rik når du dør. Hehe. Jeg går på en annen skole nå, men N.N. vgs er 10 1000 ganger bedre. Jeg lengter tilbake og tenker på det fantastiske året jeg hadde hver dag.» (27.05.10)

«Det er så mange ignorante idioter. Dere snakker om skolen som om det skulle vært verre en gamle Harlem. Skaft dere litt kilder for å bevise påstanden deres i stedet for å si hva dere har hørt fra venner. Alle pynter på saken, bruk huet før dere poster noe dere har hørt.» (26.08.10)

Her er uttalelsene sterke og meningene om skolen mangeartede. Elevene forteller om skolens utfordringer med narkotika, vold og et dårlig rykte. De skriver om klasser med kun innvandrere og klasser med kun norske, om somalier og pakistanere som leker «sosser» og om lærere som «gjør nesten alt for å få oss på skolen.»

Hvordan går det med elevene på min case-skole?

| I juni: | Andel fullført på case-skole | Andel bestått på case-skole | Andel fullført på Oslos videregående skoler | Andel bestått på Oslos videregående skoler |
|---------|------------------------------|-----------------------------|---|--|
| 2009 | 79,6 % | 53,3 % | 93,7 % | 74,0 % |
| 2010 | 86,8 % | 57,4 % | 94,3 % | 75,6 % |
| 2012 | 93,8 % | 53,2 % | 97,2 % | 74,8 % |
| 2012 | 95,9 % | 52,0 % | 96,5 % | 74,0 % |

Figur 1. Interndokument fra case-skolen

På case-skolen har andelen elever som har fullført gått betydelig opp de siste fire årene, fra 78 prosent til 96 prosent. At en elev har fullført, betyr at vedkommende har vært elev ved skolen hele skoleåret. Andelen som har bestått, har ikke beveget seg riktig vei, men ligger på lave 52-57 prosent. Det er rimelig at når andelen fullført går opp, så er det vanskelig å få andelen bestått til å gå oppover fordi skolen beholder elever som ikke klarer å bestå. Ofte har disse elevene høyt fravær, som ofte skyldes vanskelige rammebetingelser. Ettersom skolen har vært siste valg i innsøkingen så har inngangskarakterene for å komme inn på skolen vært av de svakeste i Oslo.

Andel fullførte på min case-skole ligger nå på nivå med resten av Oslo, mens andel bestått ligger langt under Oslos 75 prosent.

Jeg lar her lærere fortelle om elevene og hva de gjør for å få ned fravær og for å få dem til å fullføre og bestå:

«Vi sliter mest med å få elevene til å møte. Hvordan skal vi jobbe med å få elevene motiverte? Det er mange årsaker til at elevene ikke møter på skolen, det er ikke bare at de ikke gidder. Mange har vanskelige situasjoner rundt seg. Jeg kan redegjøre for hver elev som

har blitt borte. Jeg er ganske imponert over at noen av disse elevene kommer til undervisning.»

«Det er problematisk med de elevene som ikke er her og som skal følges opp. Det er en utfordring når de kommer og ikke kan noen ting og alt rundt vurdering av eleven er vanskelig.»

«Det er kun lærerne som skal holde kontakt med de elevene som ikke er her. Miljøarbeiderne hadde ikke gjort annet, hvis de skulle hatt den jobben.»

«Jeg har ikke timebetalt. Jeg har betalt for elevene mine. Hvis en elev ikke kommer når skoledagen starter så ringer jeg til eleven eller dennes foreldre.»

«Jeg hadde en elev som var uteligger, jeg var så sliten den jula. Ute ute snøstormen, eleven bodde rundt omkring hos folk og noen ganger under ei bru. Jeg tok henne inn og sa at jeg er nødt til å hjelpe deg for min egen skyld. Jeg fikk rådgiver til å hjelpe meg å skaffe henne et sted å bo. Vi skulle hatt mer ressurser til rådgivertjenesten, og kanskje en rådgiver på hver avdeling. Skolen får ikke mer penger selv om vi håndterer elever i en storby, det er synd.»

En avdelingsleder forteller; «Undervisningen konkurrerer med ytre faktorer. Når mamma «knarker», stefar er medlem i «Hells Angels» og biologisk pappa akkurat er begravet, da er det ikke lett å følge med i timene. Problemet for en lærer er å se sin rolle i forhold til en situasjon som han må prøve å få vite så mye som mulig om».

En god del av elevene har psykiske plager. Omfanget av slike plager blant Oslos ungdommer har økt fra 2006 til 2012. (Øia 2012).

En lærer sa til meg: «Dette er en artig skole å arbeide på. Tenk om de oppretter muslimske privatskoler, da vil jeg miste disse spennende elevene. Det er også spennende med de med atferdsproblemer. Men vi trenger mer kompetanse på det.»

Elevene på case-skolen har jevnt over svakere slutt karakterer enn de øvrige videregående skoler i Oslo og på landsbasis. (Se vedlegg 3: www.skoleporten.udir.no/).

Da over halvparten av elevene på skolen er ikke-vestlige innvandrere, skal vi se på hva vi vet om forutsetningene til den delen av elevmassen generelt. Av de ikke-vestlige innvandrerbarna var det halvparten som ikke kunne norsk da de begynte på grunnskolen i 2006. (Ellingsen 2009). 15 % av døtrene og 27 % av sønnene av ikke-vestlige innvandrere har en gjennomsnittskarakter under 3 fra ungdomsskolen.

Til sammenligning har 10 % av døtrene og 20 % av sønnene av norskfødte foreldre en gjennomsnittskarakter under 3 fra ungdomsskolen. (Hansen og Masterkaasa 2010: 130). Vi

får her samtidig bakgrunnsmateriale for å forstå kjønnsforskjellene i gjennomføringsgraden på videregående skole.

Vi skal ta et blikk på case-skolens nærmere historie.

4.2 Historikk

Jeg har sett på noe av skolens historikk etter 1994. Det var året da alle ungdommer fikk en rett til å gå på videregående skole. Mye av det jeg skriver her er hentet fra hefter arkivert på case-skolens bibliotek. Jeg har også «trålet» aviser etter stoff, et utvalg av dette blir også å lese her.

Et år etter at «Reform-94» kom var det 2300 elever på case-skolen. Skolen var først ute i Norge med å bruke økonomiske ressurser på forebyggende miljøarbeid. I 1995 bevilget Skolesjefen i Oslo midler til skolen for å lønne 200 % stilling til en skolemiljøgruppe. Det ble ansatt tre personer. Gruppen skulle arbeide mot vold og annen uønsket atferd. Skole-miljøprosjektet var i gang. Lærerne skulle være tilstede i skolefri og lærere og elever var flinke til å fjerne tagging. Det var ansatt en vakt fra et vakselskap for å blant annet passe på trafikk av biler utenfra. (Hefte: Oppsummering av skolens virksomhet 95/96)

Skolen hadde virksomhetsplaner for hvert kalenderår. I 1994-1996 hadde virksomhetsplanene disse mål: «Gi opplæring tilpasset den enkelte elev», «Ivareta høy undervisnings- og læringskvalitet» og «Tilrettelegge for godt sosial miljø for brukere og tilsatte». Virksomhetsplanene i 1997 – 1999 hadde de samme mål og i tillegg hovedmålene: «Sikre en sterk skoleledelse» og «Utvikle en effektiv ressursforvaltning». «Strategisk plan for 1996-2000» var en langtidsplan og inneholdt disse samme hovedmål. (Hefter: Virksomhetsplaner og Strategisk plan)

Skoleåret 96/97: Ved 6 av 8 studieretninger hadde færre enn 50 % av elevene denne skolen som primærønske. Også dette året hadde pressen søkelys på den lave gjennomføringsgraden. Elevvurdering er et satsingsområde. Høsten 1996 reiste de 3 i skolemiljøgruppa til USA for å studere elevmekling Skolemiljøgruppa jobber med forebyggende arbeid og med strakstiltak. De har stått for «korridor-ravning», arrangert kveldsaktiviteter for elever, hjulpet elever med sosiale problemer og hjulpet til med å løse konflikter. Et samarbeidsprosjekt kalt «Konflikthåndtering- skolemekling» ble startet. Skolemiljøgruppa har nær kontakt med konfliktrådet i Oslo Vest. Handlingsplan mot narkotika ble laget fordi skolen har problemer

med elever som ruser seg på skolen. Tagging er fortsatt et problem. (Hefte: Oppsummering av skolens virksomhet 96/97).

I skoleåret 2004/2005 arbeidet de ansatte med «Systematisk elevutvikling». Målet for dette prosjektet var: Økt elevmedvirkning, bedre tilpasning av undervisning og reduksjon av «Drop-outs». Skolen monterte videokameraer for å overvåke.

I april 2005 var det en politirazzia på skolen. 13 personer ble pågrepet under razziaen. 1700 elever ble sperret inne på skolen. Totalt halvannet kilo med marihuana og hasj ble beslaglagt under aksjonen. (Dagsavisen 20.04.05).

September 2005: To gutter, 17 og 18 år gamle, er pågrepet mistenkt for narkotikamisbruk og ulovlig våpenbesittelse. Den ene ble tatt med en 22 kaliber pistol. (www.nettavisen.no 19.09.05).

Januar 2006: En elev stakk en annen elev i armen med en knust flaske. Dette skjedde i korridoren ved garderobene i H-blokka da elevene hadde avsluttet skoledagen. (www.osloby.no 09.01.06).

En av lærerne jeg intervjuet fortalte om situasjonen slik: « Jeg startet her i 2005. Vektere var leid inn like før jeg kom. Gjengproblematikken ute var også her inne på skolen. Var type A- og B-gjeng. Bor du der og der, så kan du ikke være sammen med hvem du vil. Elevene kringla og slåss litt, men det er jo ikke uvanlig. Det var razziaer her på skolen. Avisene skrev om dette. Det var narkobikkjer her, og det var funn i jakker. Skolen var vanskelig å håndtere, det har vært 3500 elever, og den er på 60 000 kvadratmeter.»

Februar 2006: Flere elever på case-skolen følte de ikke hadde fått anledning til å ta diskusjonen rundt karikaturtegningene av profeten Muhammed i skoletimene, og torsdag formiddag ble det satt i gang en spontandemonstrasjon i skolens kantine. Det var 30-40 elever som hadde en høylytt utblåsning i forbindelse med tegningene. Rektor var på plass i kantinen etter kort tid, og situasjonen roet seg raskt. Politiet ble tilkalt, de overvåker skolen en stund i frykt for at en demonstrasjon mot karikaturtegningene kunne utvikle seg. (www.vg.no 03.02.06)

I mars 2006 ble skolen vedtatt lagt ned i løpet av en tiårs periode. Skolen opplevde søkerflukt. (www.osloby.no 23.03.06). Nåværende rektor fortalte meg at daværende rektor fikk overbevist politikerne om at flytting måtte til for å løfte skolen ut av problemene. En av lærerne forklarte meg vedtaket slik; «Hovedgrunnen for å flytte skolen var at skolens elever

har flest kvadrat pr hode, det er dårlig butikk. Skolen består av betong og bunkers, og det er mye volum å fyre opp. Det kom nye krav til ventilasjon og arbeidsmiljø, ting måtte gjøres noe med. Da den ble vedtatt nedlagt, kunne kommunen fått en milliard for tomte, nå får de mer.»

Juni 2006: Medelev kastet brennbar væske på elev og tente fyr på. Vedkommende løp rundt mens det brant på ham. Folk prøvde å rive av ham klærne, til slutt var det noen som klarte å slukke flammene. Hendelsen skjedde inne på et verksted. Den fornærmede hadde blitt mobbet i lang tid. Politiet uttalte at de ikke tror dette var en ulykke, men at det kanskje var en form for mobbing som rett og slett gikk over streken. (www.aftenposten.no 16.06.06)

Nå trådte skolens nest siste rektor inn. Hun hadde stillingen i 4 år. Nåværende rektor fortalte meg dette om henne; «Det var en rektor som var høyt verdsatt. Hun fornyet skolen. Hun omorganiserte ledelsen til det den er nå. Hun sluttet fordi hun skulle flytte, dette til stor beklagelse fra de ansatte. Hun arbeidet langt utover vanlig tid for ledere. Hun styrte organisasjonen «ovenfra-og-ned». Hun styrte ved å gå rett på, hun var modig. Det som ble betraktelig bedre i hennes tid var lærernes holdninger til elevene. Da hun ble rektor, var det rene krigen mellom lærere og elever.»

I avisene kan man lese: «Effekten av videoovervåkingen i de seks Oslo-skolene er mindre enn man skulle tro. Det er kun N.N. skole (case-skolen) som kan vise til en tydelig nedgang i hærverket. (www.osloby.no 30.09.2009)».

«En gjeng med fremmede gutter fra 16 til 19 år gamle, av somalisk og marokkansk opprinnelse oppsøkte skolen. Gjengen hadde med seg toppen av en flaggstang som våpen. En eller flere i gjengen kastet stein mot en lærer og en 17 år gammel elev. Politiet tror at gjengen var ute etter å ta gutten. Han ble påført lettere skader i brystet etter å ha blitt truffet av steinen. Han hadde problemer med å puste, og ble tatt hånd om på stedet av ambulansepersonell.» (www.osloby.no 20.11.07)

Benjaminprisen med 100 000 kr ble tildelt skolen i 2008. Skolen fikk prisen for sitt langsiktige arbeid mot rasisme og sitt arbeid for fredelig konfliktløsning og skolemekling. Elever trenes i dialog og kommunikasjon, ferdigheter som er avgjørende for å demme opp for misforståelser og fordommer. (www.udir.no)

I 2008 startet man med urinprøver av elever som ruser seg. Alle 6 i miljøteamet er utdannet i å kjenne igjen symptomer på rusmisbruk.

Høsten 2009 hadde skolen følgende miljøfremmende tiltak: Vennskapsuke med fotballfinale. Moteshow med catwalk i storefri hvor elever fra Design- og Håndverk viser klær de selv har designet. Årets skolefaktor med konkurranse i sang/ dans/ rap. Røde kors quiz. Danseshow. (Hefte: Glimt fra skolen, februar 2010. Utdanningsetaten, Oslo kommune).

4.3 De tre siste år.

Nåværende rektor fortalte meg om situasjonen skoleåret 2009/2010, da han var konsulent på skolen: «Dårlig atferd og rus var et stort problem, det var mange alvorlige episoder og politiet måtte stadig rykke ut til skolen. Det var fryktelig dårlig struktur på spesialundervisningen og lovverket ble brutt. Det fantes ikke noe verdisystem. Det fantes ingen undervisningsstandarder, men lærerstandarder og elevstandarder var på plass. Miljøteamet med sine 6 kompetente voksne var på plass, de blir respektert og anerkjent. Avdelingslederne hadde stor gjennomføringsvilje og leverte når de skulle. Avdelingslederne ble styrt og kontrollert av en rektor som var innom hvert av deres kontor to ganger om dagen.»

En av avdelingslederne jeg intervjuet kom til skolen i januar 2010. Hun beskrev situasjonen på sin avdeling da hun kom; «Avdelingen hadde vært uten leder en stund. Avdelingens elever var de verste. Hvis vi hadde leid inn prøvevakter til en prøve så ble det kaos. Politiet kom. Elevene hadde kontrollen over klasserommet. Fyrverkerier i tre-verkstedet. Lærere gråt og ble mobbet. En absurd situasjon. Elevene kommer fra alle bydeler, guttene kjente ikke hverandre og gutter blir nervøse og da bråker de mye og det hender «saker». Jeg møtte denne holdningen fra lærerne; «Jeg orker ikke med noe nytt». Folk hadde fullt opp.»

I april 2011 sto det å lese i avisen at 10- 12 unge menn røk sammen i slåsskamp på skolen. Det ble brukt både balltre, steiner og belte under slåsskampen De forflyttet seg ut fra skolens område. Politiet dukket opp med tre biler. En lå igjen med skade i hodet og ble hentet av ambulanse.(www.osloby.no 28.04.11)

| Se fraværet på din skole | | | | | | | | | I prosent |
|--------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| Skoler | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | |
| Berg vgs. | 5,8 | 4,6 | 5,2 | 5,9 | 5,6 | 3,1 | 6,7 | 6,8 | |
| Bjerke vgs. | 6,3 | 6,0 | 5,9 | 6,7 | 6,2 | 7,8 | 8,0 | 7,6 | |
| Bjørnholt skole | | | | 7,2 | 8,5 | 9,0 | 10,9 | 10,7 | |
| Bredtvet vgs. | 9,9 | 11,1 | 15,3 | 12,1 | 11,4 | | | | |
| Eikelund vgs. | | | | | | | | 0,7 | |
| Elvebakken vgs. | 8,3 | 9,5 | 7,1 | 7,0 | 6,4 | 2,3 | 4,9 | 6,9 | |
| Etterstad vgs. | 8,5 | 8,4 | 10,7 | 12,5 | 11,0 | 5,3 | 12,8 | 14,9 | |
| Fagerborg vgs. | 7,1 | 7,9 | 8,5 | 10,0 | 9,5 | 3,7 | 10,9 | 11,5 | |
| Foss vgs. | 6,6 | 6,6 | 6,8 | 7,3 | 8,2 | 3,0 | 6,9 | 6,6 | |
| Fyrstikkalléen s. (vgs.) | | | | | | | | 9,8 | |
| Grefsen vgs. | 7,7 | 6,6 | 6,2 | 5,7 | 5,2 | 3,2 | 5,9 | 7,1 | |
| Hartvig Nissen skole | 6,9 | 7,8 | 8,2 | 8,6 | 8,9 | 0,6 | | 12,4 | |
| Hellerud vgs. | 9,2 | 8,3 | 12,3 | 9,7 | 7,2 | 10,1 | 10,3 | 11,9 | |
| Holtet vgs. | 11,6 | 7,7 | 13,2 | 10,6 | 8,0 | 4,5 | 9,2 | 9,1 | |
| Kongsskogen vgs. | | | | 4,9 | 3,8 | 6,6 | 8,2 | 8,8 | |
| Lambertseter vgs. | 4,6 | 5,3 | 7,0 | 6,8 | 6,1 | 6,5 | 4,3 | 5,3 | |
| Manglerud vgs. | 6,9 | 6,4 | 8,5 | 8,8 | 9,3 | 11,9 | 12,5 | 13,9 | |
| Nordstrand vgs. | 4,8 | 5,1 | 6,4 | 7,4 | 5,8 | 6,6 | 6,9 | 8,4 | |
| Oslo Handelsgymn. | 6,1 | 6,6 | 8,0 | 8,7 | 9,3 | 10,2 | 7,0 | 8,1 | |
| Oslo Katedralskole | 5,7 | 4,8 | 5,8 | 6,5 | 5,3 | 2,5 | 5,2 | 5,7 | |
| Persbråten vgs. | 7,8 | 8,1 | 11,3 | 11,2 | 10,0 | 9,2 | 9,9 | 11,4 | |
| Sandaker vgs. | 12,2 | 9,9 | 12,7 | 12,1 | 10,9 | 12,2 | 12,6 | 11,0 | |
| Sofienberg vgs. | 8,1 | 5,5 | 8,4 | 5,3 | 6,8 | 3,2 | 3,7 | 12,2 | |
| Sogn vgs. | 11,9 | 8,9 | 10,6 | 10,9 | 14,3 | 14,0 | 14,1 | 12,7 | |
| Stovner vgs. | 8,4 | 8,2 | 7,9 | 7,9 | 8,3 | 7,9 | 8,5 | 10,0 | |
| Ullern vgs. | 6,9 | 7,4 | 7,7 | 6,4 | 5,5 | 2,6 | 4,5 | 6,9 | |
| Ulsrud vgs. | 6,7 | 7,8 | 10,1 | 9,5 | 10,4 | 11,1 | 9,1 | 10,4 | |
| Fravær totalt | 7,9 | 7,5 | 8,8 | 8,7 | 8,4 | 7,0 | 8,5 | 9,6 | |

Kilde: Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning

Figur 2. Fraværstatistikk fra Oslo-skolene 2004-2011.

I 2011 lå ikke skolen lenger i bunn på statistikken over fravær. De fremdeles høye fraværstallene skyldes i stor grad enkeltelever med meget høyt fravær. Da pengene følger eleven (stykkprisfinansiering), så ønsker skolene å beholde elevene i sitt system selv om de sjelden møter til undervisning. Lærer fortalte meg: «Vi har skyggelister, vi har ikke lov å skrive ut elever. Jeg har opplevd det å gå hardt ut med å få elever som ikke møter på skolen til å slutte. Snart ble en lærer overtallig. Så nå beholder vi disse skyggene, en del arbeid følger med disse elevene, men det er godt med pengene. Hvis en elev slutter så sier vi: «Der gikk 70 000,- ut av døra.»

Etter søknadsfristen i mars 2012, viste det seg at skolen jeg forsker på ikke lenger er siste prioritet i ungdommens valg, men nå er på 5. plass regnet nedenfra. At skolen ikke er siste valg lenger kunne observeres. Rektor fortalte om sin observasjon da skolen hadde brannøvelse høsten 2012: «Jeg kunne se det på dem, at det var en annen elevgruppe.»

Skolen har et bredt tilbud i følgende yrkesfaglige programområder; Teknikk og industriell produksjon (TIP), Bygg- og anleggsteknikk (BA), Design og håndverk (DH), Elektrofag (EL) og Helse- og oppvekstfag (HO).



Figur 3. Illustrasjon av utdanninger, på case-skolens hjemmeside

I tillegg har skolen også utdanningene; Vg1 Naturbruk, Vg2 Service og samferdsel, Vg3 Allmenn påbygning, Forberedende Vg1, Norskklasser for innvandrere og APL (Allmenpraktisk linje, tilrettelagt opplæring).

Skolen arrangerer kurs for næringslivet og andre interesserte.

Skolens ledelse består av 15 personer. Det er rektor, 2 assisterende rektorer, en økonomi- og personalsjef, en utviklingsleder, leder for dokumentasjonskontoret og prosjektleder for den nye skolen. Den ene assisterende rektoren er også avdelingsleder. Det er 9 avdelingsledere. 5 avdelingsledere leder skolens yrkesfaglige utdanningsprogram. De 4 øvrige er avdelingsledere for minoritetsspråklig opplæring, for fellesfag, for tilrettelagt opplæring og for miljøgruppe/ rådgivere/ OT.

Skolen har et «skolemiljøprosjekt» Det er en av bydelens SaLTo-satsinger. SaLTo er forkortelsen for «sammen lager vi et trygt Oslo». Hovedmålet for SaLTo er å samordne ressurser slik at kriminalitet og rusmisbruk blant barn og unge blir minimalisert. I koordinerings-gruppen/ arbeidsutvalget i den aktuelle bydelen sitter rektor fra case-skolen, rektorer fra bydelens grunnskoler, ansatte ved Majorstua politistasjon, barnevernsleder, enhetsleder for barn- og ungdom og kultur, sosialsjef og SaLTo-koordinator.

Skolens miljøarbeidere er viktige brikker i det forebyggende arbeidet på skolen. De får elevene inn i klasserommet, og de arbeider for å skape et godt arbeidsmiljø for elevene. De arrangerer aktiviteter og er involverende voksne i alle fellesarealer.

Skolens arbeid med skolemekling er stadig aktivt og viktig. De arbeider med restorativ (gjenopprettende) kommunikasjon. Restorativ kommunikasjon bygger på restorativ justis. I restorativ justis legger man til rette for et frivillig møte mellom offer, gjerningsperson og medlemmer av lokalsamfunnet der en drøfter den kriminelle handlingen og dens

ettervirkninger. Gjerningspersonen forventes å forplikte seg til å ”reparere” skaden vedkommende har forårsaket. Offer og gjerningsperson skal reintegreres som fullverdige, bidragende medlemmer av samfunnet og partene som er direkte involvert i eller berørt av en kriminell handling, får et tilbud om å delta i løsningen av problemet. (www.konfliktraadet.no)

Skolen har egne minoritetsrådgivere.

Skolen arbeider aktivt mot tagging og forsøpling. Ved selvsyn har jeg sett en meget ren og ryddig skole.

Jeg lar følgende avrunde dette kapittelet: «Rett etter tusenårsskiftet var denne skolen beryktet. Dersom du som ungdom kom i bråk med noen utenfor din egen krets kunne du banne på at vedkommende gikk på denne skolen. For en fjortis i 2000 lå det ingen videre sosial kapital i å gå på her. I dag er skolen mer organisert, strukturert og ansett.» (Caya P. på sosiale medier 01.05.12)

5.0 Metode

Alle former for sosiologisk teori inneholder både empiriske (erfaring) og teoretiske (generell refleksjon) elementer. Den eneste forskjellen er styrkeforholdet mellom dem. Som filosofen Kant (1724 – 1804) sa det; «Empiriløs teori er tom og teoriløs empiri er blind.» (Aakvaag 2008: 15). I mitt arbeid har jeg kontinuerlig vekslet mellom teori og empiri. Teorien er hentet fra bøker om organisasjoner, ledelse, psykologi og sosiologi. Empirien er hentet fra intervjuer, observasjoner, rapporter, artikler og statistikk. Teorien styrte hva jeg hadde fokus på da jeg planla intervjuene, men empirien fra intervjuene fikk meg til å utvide teorisøket.

Min forskning har som basis intervjuer av utvalgte personer på en skole. Jeg har også observert møter og det som skjer i skolens fellesarealer. Dette er kvalitative metoder. Jeg har hentet informasjon fra statistikk som bygger på kvantitative metoder. Teorien om kvantitativ versus kvalitativ metode er hovedsakelig hentet fra Dag Ingvar Jacobsen (2005).

5.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode bygger på et stort kvantum, mengde. Man betegner den som er en naturvitenskaplig metode. Metoden har en deduktiv tilnærming, forskeren går fra teori til empiri. Forskeren starter datainnsamlingen med å standardisere sin forståelse av virkeligheten ned i et spørreskjema. Metoden er positivistisk. Positivismen påstår at verden kan beskrives ved hjelp av lover og regelmessigheter, at man kan samle inn objektive data om en objektiv virkelighet og at en kan bruke kvantitative data med sterk vekt på deduktive strategier og distanse.

Noe av empirien min har jeg fra statistisk materiale. Disse, for meg sekundærdata, har forskningsinstitusjonene som regel hentet inn ved kvalitative metoder som spørreskjemaer og registrering/ telling av hendelser. Noe av statistikken jeg henviser til ligger som vedlegg til denne oppgaven. Jeg har klippet inn det som er mest relevant.

5.2 Kvalitativ metode

Uttrykket kvalitative metoder er utledet fra ordet kvalitet og sier noe om at metoden gir kvalitet ved å konsentrere seg om få objekter og heller gå i dybden. Den kvalitative metoden betoner nærhet mellom den som undersøker og den som undersøkes, målet er ofte å komme ”under huden på ” det som undersøkes. Kvalitative metoder er åpne for ny informasjon, for det overraskende som ikke var ventet på forhånd. Den kvalitative metoden kan ses på som en reaksjon på den naturvitenskaplige (kvantitative) måten å studere sosiale fenomener på. For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener, bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkelighet. Det kan vi ikke få på noen annen måte enn å observere hva de gjør og sier, og la dem snakke med sine egne ord. Feltarbeid (observasjon) og åpne intervjuer har blitt trukket fram som idealer.

Bruken av kvalitative metoder henger ofte sammen med en induktiv tilnærming (fra empiri til teori). I kvalitativ tilnærming legger forskeren som regel få føringer på informasjonen som samles inn. Først etter at informasjonen er samlet inn blir den strukturert og satt i kategorier.

5. 2.1. Observasjon.

Jeg observerte fellesmøter og fulgte med på følgende: Hvordan skaper lederen oppmerksomhet, hvordan utfordrer lederen forsamlingen og hvordan reagerer lederen på utspill? Jeg observerte om forholdet mellom partene var aktivt eller passivt, om det var monolog som preger møtet og hvor aktive møtedeltagerne var. Jeg observerte hvem lederne hadde øyekontakt med og hvem de henvendte seg til. Jeg prøvde å ta inn hvilken stemning som preget møtene.

Mine åtte besøk på skolen ga meg i tillegg rikelig med uformelle anledninger til å observere organisasjonens kulturuttrykk.

5.2.2. Intervju

Det ser ut til at personer har lettere for å snakke om følsomme tema i ansikt – til – ansikt intervjuer enn over telefon eller internett. Vanligvis er det åpne intervjuet til en viss grad strukturert, for eksempel med en liste over temaer som skal tas opp. Noen vil påpeke at en slik strukturering er å bevege seg bort fra den kvalitative metoden. Men uten strukturering vil dataene bli så komplekse at de blir meget ressurskrevende å analysere. Dessuten så har alle med seg ”før-dommer” før de går ut i felten for å samle inn data. Min tid med intervjuobjektene var begrenset, og jeg valgte å ha en del spørsmål når jeg intervjuet for å sikre at jeg fikk data jeg kunne bruke for å belyse mitt tema. Jeg «tapet» intervjuene på min bærbare PC ved hjelp av programmet Audacity.

Intervjumetoden er ofte hermeneutisk. I hermeneutisk metode veksler en mellom deler og helheten, analysen har en spiralform. Prosessen blir interaktiv på den måten at etter hvert som data samles inn så finnes det en mulighet for å endre på den videre datainnsamlingen. Jeg hadde flere intervjuer. Jeg overførte kunnskap fra de tidlige intervjuene til de senere og spørsmålstillingen utviklet seg. (vedlegg1)

Jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju. Teorien jeg har om denne intervjuformen er hovedsakelig hentet fra Bente Halkier (2010). En styrke med fokusgrupper er den sosiale interaksjonen der deltagerne stimulerer hverandre slik at svarene blir fyldigere. Gruppesamspillet reduserer moderatorens kontroll over intervjuet. Fokusgrupper har en styrke i å produsere konsentrert data om et tema på en tilgjengelig måte som ikke er påtrengende overfor deltagerne, slik som deltagende observasjon kan være.

Man kan velge en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk vinkel på fokusgruppeintervjuene. Jeg ville i så fall analysert både interaksjonsformene og samtalene. Jeg brukte en realistisk vitenskapligteoretisk vinkel og konsentrerte meg om å forstå de data som kom fram. Utvelgelsen av deltagere i fokusgruppene skal være analytisk selektiv. Man må sørge for å få viktige karakteristika i forhold til problemstillingen representert i utvalget. Fokusgruppene må ikke være for homogene, for da vil man miste interessante interaksjoner. Men fokusgruppen må heller ikke være for heterogen for da kan deltagerne ha vanskelig for å relatere seg til hverandre. Jeg valgte fokusgrupper hvor deltagerne har den samme nærmeste leder og fikk med det dekket mange hensyn. Størrelsen på fokusgruppene var oftest på 3 deltagere. Jeg ønsket at en av lærerne i hver fokusgruppe underviste i fellesfag (norsk, matte, engelsk, samfunnsfag eller kroppsøving) og at de to andre underviste i programfag (yrkesfag). Det ble slik at jeg kun fikk intervjuet en fellesfaglærer. Jeg ønsket å ha lærere som hadde vært i

organisasjonen i minst 7 år, fordi jeg ønsker at de skulle ha vært med på de to siste rektorskiiftene. Det hendte at de utvalgte intervjuobjektene ikke kunne møte og at jeg måtte løse situasjonen med å be noen lærere å stille opp der og da. Dette mener jeg ikke var til ulempe, men kan ha medført at jeg fikk lærere som er mer positive til endring enn sine kollegaer, med i mitt utvalg. Mine intervjuobjekter hadde arbeidet på skolen i 4 til 38 år. Jeg ba avdelingslederne velge ut hvilke lærere som skulle være med i fokusgruppeintervjuene, fordi jeg ikke kjente lærerne og heller ikke hadde noe makt til å få dem til å stille opp. I mine fokusgrupper kjente deltagerne hverandre som kollegaer som omgås de fleste dager i uken. Dette skulle gjøre det lettere for dem å delta i en samtale, fordi de er trygge på hverandre og kjenner hverandres reaksjonsmønster. De kunne utdype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaring. For meg var denne intervjumetoden en udelt positiv opplevelse og en metode hvor jeg effektivt fikk samlet mye relevant empiri.

I fokusgruppeintervjuer kaller man gjerne den som undersøker for moderator istedenfor intervjuer. Moderatoren skal oppføre seg som en profesjonell lytter samt skape et oppmerksomt, åpent og fleksibelt sosialt rom for interaksjon. Moderatoren skal få deltagerne til å snakke med hverandre, og hun skal kunne håndtere den sosiale dynamikken.

Spørsmålstypene i fokusgrupper skal starte og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltagerne. Spørsmål i fokusgrupper kalles startspørsmål, de skal være åpne og ekspansive, det vil si at det kan svares på mange forskjellige måter. Beskrivende startspørsmål legger opp til at deltagerne beskriver og utveksler erfaringer, mens evaluerende startspørsmål legger opp til at deltagerne gjør normative vurderinger og diskuterer disse. Mine startspørsmål var av begge typer. Hvis det går tungt å få i gang samtalen, så kan man ha en «plan B» i «ermet».

Litteraturen om fokusgrupper beskriver tre modeller for strukturering; en løs modell, en stram modell og en traktmodell. Traktmodellen er en kombinasjon, hvor man starter åpent og slutter mer styrt og spesifikt. Jeg valgte den stramme modellen for strukturering og moderatorinvolvering da den er best egnet til prosjekter hvor det er mer fokus på innholdet av diskusjonene enn hvordan interaksjonen utfolder seg mellom deltagerne. Den stramme modellen passer også godt når undersøkeren har relativt omfattende viten om feltet, slik som jeg har.

5.3 Case-studier

Når en henter inn data fra en organisasjon så kalles det et case-studie. Min teori om case-studier er hovedsakelig hentet fra Svein S. Andersen (1995).

Case-studier er en intensiv strategi. Det motsatte er en ekstensiv strategi, som i ekstremvarianten er en Gallup med kun et spørsmål. Et kjennetegn ved case-studier er spenningen mellom den mangfoldige og rike kunnskapen som forskeren får del i og på den andre siden ønsket om analytisk forenkling. Case-studier kan være en effektiv måte å teste eller utprøve hypoteser. Case-studier gir ofte mulighet for utvikling av forskningsspørsmål og design underveis.

Deduktive studier (fra teori til empiri) tar ganske tidlig et klart standpunkt med hensyn til hvilket teoretisk univers en case er et interessant eksempel på. Det forutsetter at det ligger teori og kunnskap på et område som muliggjør avgrensning og posisjonering av en studie. For andre mer åpne design vil en slik avklaring være sluttpunktet for en undersøkelse.. Data vil alltid være sosialt konstruert og snarere enn å snakke om datainnsamling burde man kanskje heller snakke om aktiv datakonstruksjon. Datainnsamling bør skje etter at et (foreløpig) teoretisk mønster er lagt, slik at man slipper å både generere og evaluere teori.

Det er ikke en statistisk, men en analytisk og teoretisk representativitet, som case-studiets generalisering hviler på. Ønsket om å generalisere er ikke ensbetydende med jakt på universelle lover. En rendyrket positivisme står ikke lenger like sterkt. Generalisering dreier seg om å lage begreper og klargjøre fenomener som er gyldige for bestemte klasser av fenomener og under bestemte betingelser.

Utgangspunktet for generalisering er systematisering og tolkning av data. Etter hvert besøk på case-skolen har jeg transkribert intervjuene og skrevet ned hendelser jeg observerte. Sitatene i oppgaven er virkelige utsagn. Enkelte ganger har jeg «språk-vasket» hva som ble sagt. Noen ganger har det vært for å utelate banneord, og når språket var fra et annet land har jeg oversatt det til norsk.

Case-studier kan ikke måle partielle sammenhenger, men må fokusere på forklaringsfaktorer som både er nødvendige og tilstrekkelige. Case-studier kan generere teori og teste etablert teori. Man kan sammenligne metodikken med detektiven som hele tiden utvikler hypoteser om den forbrytelsen som etterforskes og prøver ut hypotesene ved å samle nye data eller omtolke gamle observasjoner. Jeg startet teoristudiet med å lese om moderne sosiologi og om endringsledelse. Jeg hadde en hypotese om at rektor var en karismatisk leder. I mine forundersøkelser fikk jeg ikke bekreftet denne hypotesen. Jeg begynte da å lete etter andre hypoteser på hvordan denne skolekulturen hadde utviklet seg til å bli mer funksjonell. Etter

hvert som jeg intervjuet nye grupper av ansatte og observerte hendelser på skolen, fikk jeg mange forklaringer på dette. Det genererte søken etter ny teori.

Det er en risiko for at data og teori er tilpasset på en måte som kan oppfattes som tautologisk⁷.

Startspørsmålene til intervjuene var tilpasset de ansatte på akkurat denne skolen. En annen forsker kunne ha stilt de samme spørsmålene, men halvparten av spørsmålene kunne ikke vært stilt på en annen skole. Slik er den hermeneutiske metoden, innsamlet data kan føre til at man endrer på den videre datainnsamling. Det er en fare for at jeg «la ord i munnen» på intervjuobjektene, slik at jeg fikk de svar jeg ønsket meg. I et par tilfeller grep jeg meg selv i å gå inn som deltager i samtalen i fokusgruppen. Det hadde vært interessant å få en vurdering av intervjuobjektene om hvordan jeg klarte rollen som moderator. Jeg mener selv jeg holdt nok distanse og spilte min rolle godt nok, til at en annen forsker ville ha fått fram svar som ville samsvart med de svarene jeg fikk.

Det er problematisk hvis alle forhold som har ført til et bestemt utfall, blir gitt årsakstatus. Det er en sammenblanding av hvordan noe skjer med hvorfor. Jeg må da spørre meg selv; i hvilken grad ville ulike faktorer også kunne gjenfinnes i andre case som fører fram til liknende resultater. Utfordringene på case-skolen finnes, men i mindre grad, på de fleste videregående skoler. En del av de kulturelle uttrykk på case-skolen kan man kjenne igjen i andre videregående skoler. Min erfaring som lærer på videregående skole i 30 år, og det jeg har erfart på case-skolen, tilsier at de styringsverktøy ledelsen på case-skolen tok i bruk ville fremmet en funksjonell kultur på en annen skole med tilsvarende utfordringer.

Case-studier kan sees på som en hovedleverandør av nye ideer som kan prøves ut i kvantitative studier. «Kvalitative metoder er overlegne i forbindelse med å produsere nye vitenskapelige synspunkter eller ubegrepne tanker, mens kvantitative metoder ofte fungerer som en revisjonsavdeling.» (Holter 1982: 11). Å forske videre på case-skolen etter at den i sommer flytter til nye lokaler, ville vært meget interessant.

⁷ En tautologi er en sirkelslutning, et utsagn som med logisk nødvendighet er sann.

5.4. Validitet og Reliabilitet

Validitet kan oversettes med gyldighet, men kan bedre forstås som holdbarhet eller dokumentarbarhet. Reliabilitet kan oversettes med pålitelighet og beskriver grad av stabilitet og konsistens i målinger. Man kan regne en tests reliabilitet etter graden av samsvar, det vil si om man får samme resultat hver gang man bruker en likeverdig utgave av testen.

Datainnsamlingsmetoden vil påvirke dataenes gyldighet (validitet). Metoden vil også påvirke dataenes pålitelighet, fordi alle metodene er selektive i sin informasjonsinnsamling.

Etter at jeg har fått resultatene av en undersøkelse så må det stilles følgende spørsmål; Har jeg fått tak i det jeg ønsket å få tak i? (Intern gyldighet) Kan jeg overføre det jeg har funnet til andre sammenhenger? (Ekstern gyldighet). Kan jeg stole på de dataene jeg har samlet inn? (Pålitelighet).

Intern gyldighet kan undersøkes ved å sjekke egne funn mot andres undersøkelser. Man må også validere sammenhenger. Når en finner samvariasjon og argumenterer for at det er en sammenheng, så skal man ikke ta for gitt en slik konklusjon. Et funn fra psykologien kalles attribusjonpsykologi. Teorien sier at mennesker ikke har oversikt over alle forklaringer og at alle har en tendens til å tillegge noe en forklarende effekt. Det vi ofte tillegger forklaringskraft, er forhold som er lett synlige, lett å få tak på og lette å beskrive. (Kaufmann & Kaufmann 2009).

I vurderingen av om det vi finner ut i en undersøkelse kan betraktes som en sannhet, så kan det være hjelp å finne hos filosofer. Hegel, Kant, Husserl og Habeman har i ulik form utviklet begrepet intersubjektivitet. All kunnskap er subjektiv, men det finnes situasjoner der flere individer oppfatter samme fenomen på samme måte. Jo flere som er enige om hvordan et fenomen ser ut eller kan forklares og jo mer uavhengig av hverandre slik enighet oppstår, desto større er sannsynligheten for at dette er en ”sann” beskrivelse. I lys av intersubjektivitet kan vi heller kalle sannhet for enighet mellom mennesker.

Den eksterne gyldigheten dreier seg om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres. Kvalitative tilnærminger vil ofte ha problemer med å kunne overføres til andre sammenhenger enn det man har forsket på, fordi man ikke har tid eller ressurser til å samle inn data fra så mange. Jeg favnet 13 lærere og 6 ledere i en organisasjon på 300 ansatte. Dette er en rimelig liten andel av de ansatte. Jeg valgte ut ledere og representanter fra de som gjør skolens kjerneoppgave, å undervise. Jeg fikk på denne måte innsyn i fire av de store avdelingene på skolen. Jeg mener at på tross av få intervjuobjekter er det som kommer fram

så allmenngyldig at denne masteroppgaven er verdifull å lese for andre som ønsker innsyn i og refleksjoner rundt det å påvirke en skolekultur.

En ulempe med kvalitative metoder er at informasjonen man får kan være vanskelig å tolke pga. sin nyanserikdom. Dette kan jeg bekrefte. Jeg har arbeidet flerfoldige timer med å sette empiri inn i sine rette sammenhenger.

Kvalitative undersøkelser kan være problematiske i forhold til undersøkelseeffekten, for eksempel ved at den som intervjuer påvirker hvilke svar intervjuobjektet gir. Idealet er at undersøkelser skal være repliserbare, dvs. at en annen forsker ville kommet fram til akkurat de samme resultatene. Men det positivistiske idealet om å forsøke å fjerne all undersøkelseeffekt blir nå sett på som en et forsøk på å framstille forskningen som noe nøytralt og objektivt. Forskerens personlige verdier vil alltid påvirke undersøkelsen og dermed er det en usannhet når det hevdes at forskningen er nøytral. Under intervjuene hadde jeg fokus på å ikke påvirke intervjuobjektene til å svare på noen spesiell måte. Men helt en robot kunne jeg ikke være, så det er åpenbart at jeg påvirket de svarene gruppene gav meg. Å validere ved hjelp av teoretisk generalisering er å gå fra empiri til teori. Statistisk generalisering er ut fra data i et mindre utvalg, å uttale oss om det samme gjelder i en større populasjon av undersøkelsesenheter. Når man skal undersøke om resultatene er pålitelige så må en vurdere undersøkeropplegget. Da må en se på undersøkereffekter, konteksteffekter og om data og analyser er nøyaktige.

I dag er det bred enighet om at undersøkelseeffekter er en nødvendig del av alle undersøkelser. Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstand er viktig for å sette denne oppfatningen i et videre perspektiv. (Repstad 1993).

Har jeg fått tak i det jeg ønsket? Jeg ønsket å se på hvordan ledelse på case- skolen påvirket organisasjonskulturen til å bli mer funksjonell, altså bedre tilpasset til å oppfylle organisasjonens mål. Jeg fikk tak i biter av sannheten. Da jeg ikke hadde mulighet til å være oftere på skolen eller til å intervju flere, vil jeg sitte igjen med en begrenset innsikt i ledelsesatferd, lederes påvirkning og kulturendringen på skolen. De to timene det tok å komme fra mitt bosted til case-skolen og at jeg sto i full jobb medførte at jeg ikke kunne være «tettere på» mitt case.

Kan jeg overføre det jeg har funnet til andre sammenhenger? Det er mange videregående skoler som er på tilsvarende størrelse og med den største delen av tilbudet på yrkesfaglige programområder. Denne skolen er spesiell med sitt multikulturelle miljø og bortimot en tredjedel av elevene som skal ha spesialundervisning, men de tiltak som er satt i verk er absolutt overførbare til andre videregående skoler.

Kan jeg stole på dataene jeg har samlet inn? Jeg har ingen grunn til å betvile det intervjuobjektene har fortalt meg. Deres uttalelser stemmer overens. Hvor høyt skolene er ranket i Oslo-ungdommenes valg har jeg fra ledelsen på skolen, da dette ikke er offentlig statistikk. Ellers er det konsistens mellom statistiske opplysninger (sekundære data for meg) og de primære data jeg har. Det jeg har sakset fra aviser har jeg ikke full ryggdekning for, jeg vet at en journalist kan oppfatte ting feil.

Jeg har to teoretiske hovedtilnærminger. Organisasjonskultur, fordi den gir en innsikt i hele organisasjonen, og jeg ønsket å se utover ledelsens direkte bidrag til kulturendring. Ledelse, fordi jeg startet min forskning med tro på at det her var en rektor som hadde stor påvirkningskraft.

6.0 Hva er organisasjonskultur?

En sosiologisk definisjon på organisasjonskultur lyder slik: «De virkelighetsoppfatninger, verdier og normer som råder innenfor en gitt gruppe». (Carlsson, Y. 1984). Kulturbegrepet prøver å fange inn noe som kan forklare vår maktesløshet når vi møter en fremmed kultur. Vi føler oss hjelpeløse når vi ikke forstår hvilke normer og regler som gjelder, hva slags maktstrukturer som finnes i gruppen og hva som regnes som viktig og riktig. Jeg velger å følge Bang sin definisjon av kultur. Han kaller den ovenfor nevnte definisjonen for organisasjonens kulturinnhold men innbefatter også organisasjonens kulturuttrykk i sin forståelse av organisasjonskultur. Dette kommer jeg tilbake til.

Når mennesker kommer sammen for å skape en organisasjon, vil det som regel være for å oppfylle et eller annet mål. Organisasjonen som er mitt case har felles overordnede mål med alle andre videregående skoler. Målene for de videregående skolene er beskrevet i Opplæringsloven. Skolens oppgave er at eleven skal utvikle kunnskap, evner og holdninger slik at de kan mestre sine liv. Den videregående skoles primære oppgave er å lære eleven et yrkesfag eller forberede dem til videre studier. Den sekundære oppgaven er å bidra til at eleven stadig forbedrer sine sosiale ferdigheter og sin evne til å bidra i arbeidsliv og samfunnsliv. (Opplæringsloven. www.lovdata.no)

Når man vil vurdere en kultur kan man vurdere om kulturen er funksjonell, altså hensiktsmessig i forhold til organisasjonens målsetting. Man kan snakke om kulturens styrke og innhold når en skal bestemme om kulturen bidrar positivt i organisasjonen. (Bang 2011: 117). En kultur er sterk når bortimot alle medlemmene er enige i kulturinnholdet. Medlemmene er da omforente, de forstår hverandre, kommuniserer godt med hverandre og klarer å koordinere sine handlinger. Kulturen har da gitt medlemmene et felles kart for hvordan de skal forstå og fortolke virkeligheten. (Op.cit.: 129)

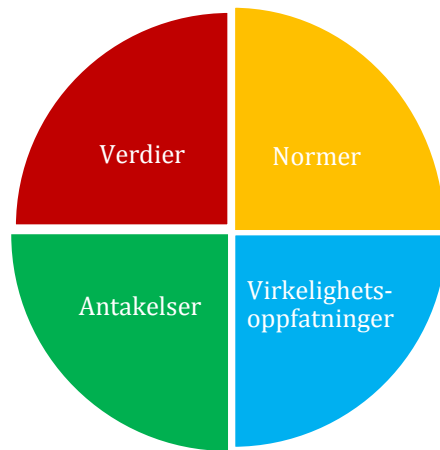
Når en organisasjon skal definere sin egen kultur, er det vanlig å finne fram til verdier og visjoner og å lage retningslinjer for samarbeid og atferd. Rektor startet som konsulent på skolen og startet allerede da med å påvirke organisasjonens kultur ved å lage retningslinjer for atferd, undervisningsstandarder. En lærer sa: «Rektor gjorde en god jobb som konsulent, han røsket opp i en god del sosialpedagogiske tiltak blant annet ved å lage standarder.»

Når jeg skal beskrive case-skolens kultur, velger jeg å følge Henning Bang sin inndeling av kulturbegrepet.

Organisasjonskultur kan deles opp i elementene kulturinnhold og kulturuttrykk.

6.1 Kulturinnhold

Kulturinnholdet befinner seg i medlemmenes hode og er det sett av normer, verdier, grunnleggende antagelser og virkelighetsoppfatninger som preger organisasjonen.

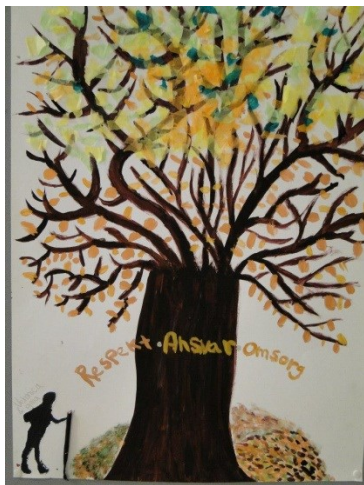


Figur 4. Min figur av kulturinnhold

Normer beskriver den atferd som forventes, aksepteres eller støttes av gruppen. Det som styrer menneskers adferd, tolkning og forståelse, er styrt av normene og verdiene i vår kultur. Et eksempel på en norm er at du skal være forsiktig med å motsi en kollega om du er nyansatt, det kan virke selvhevdende og uhøflig. Som en lærer sa det: «Man kan ikke som ny leder komme og forklare hvordan man skal undervise. Vi må først ha en felles forståelse for en del ting». Vi må forholde oss til sosial etikette, det hjelper oss til å opprettholde relasjoner og organisatorisk orden. (Blåka og Filstad 2007: 132). Rektor poengterer for meg at da han kom, manglet skolen rutinebeskrivelser på hvordan lærere og elever skal oppføre seg. «Der det institusjonelle subsystemet ikke leverer bindende normer for koordinering av samhandling, vil samfunnslivet havne i uløselige konflikter.» (Parson; Aakvaag 2008: 50). Case-skolen hadde en del voldsomme konflikter. Rektor laget slike bindende normer ved tydelig å uttrykke hvilken atferd han forventer fra de ansatte. For at elevene skulle føles seg trygge så skulle de møte blide fjes og få omsorg av de ansatte. Han vil ikke akseptere at de ansatte sier nedverdiggende ord til elevene.

Begrepet verdi kan defineres som; «en vedvarende tro på at en spesiell handlemåte eller slutt-tilstand personlig eller sosialt er å foretrekke fremfor en motsatt eller annerledes handlemåte eller slutt-tilstand» (Rokeach 1976; Bang 2011: 47). Verdier kan være ideologier, preferanser eller mentale kart som styrer holdninger og atferd. Høflighet kan være en verdi. Verdier kan ha et hvilket som helst innhold bare det fører til behovstilfredsstillelse og måloppnåelse. Verdier påvirker standarder for atferd og tilstander, men legitimerer også handlinger.

Finanskriser har blitt forklart med at lederne har hatt verdier som grådighet og egoisme. Opplæringsloven uttrykker verdiene til grunnskole og videregående skole slik: «Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som også kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.» (Opplæringsloven 1998 § 1, www.lovdata.no). «Skolen manglet verdier» (sa Rektor). Uten verdier så mister organisasjonen noe av sitt mål og mening. I de tilfellene kulturen ikke leverer verdier og mening oppstår forvirring, retningsløshet og meningstap. (Parson; Aakvaag 2008: 50)



Figur 5. Elevarbeid som er en plakett av skolens verdier.

Rektor brakte inn i case-skolen verdiene respekt, ansvar og omsorg. Disse verdiene utdypes på case-skolen slik; Med respekt menes å respektere andre, respektere seg selv og forvente at andre respekterer deg. Verdien ansvar innebærer å ta ansvar for seg selv, ta ansvar for de rundt seg og ta ansvar for dine og andres ting. Verdien omsorg innebærer at du bryr deg positivt om de rundt deg, sier fra til "noen" når du ser en som sliter eller trenger hjelp, og at du sier fra til medelever som tar gale valg.

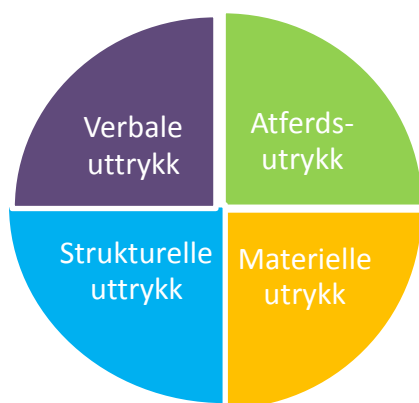
Rektor gav meg et eksempel på hvordan case-skolen er en omsorgsfull skole; «Når ledelsen gjør noe godt for enkeltelever, så sprer det ryktet seg fort at de ansatte vil elevene godt. Høsten 2010 kom det fram at enkelte elever bodde på hybler uten møbler. Skolen opprettet en elektronisk postboks, hvor folk sa fra om møbler som kunne gis bort til elever. En vaktmester på skolen meldte seg til å frakte møblene. Slik fikk en del elever møblert sine hybler». Grunnleggende antakelser er oppfatningene en gruppe har på hvordan det lønner seg å respondere på eller løse sine utfordringer. Disse tidligere oppfatningene fungerte ikke alltid på case-skolen og disse oppfatningene var noe av det Rektor og Utviklingsleder ønsket å forandre. Lærer uttrykker: «Det er bra det som rektor har satt i gang, at vi skal tilpasse oss

elevgruppa. Elevene forandrer seg fra år til år og fra time til time. Før var det slik; «Her er jeg som lærer, eleven får tilpasse seg».

Virkelighetsoppfatning kan defineres som det fortolkningskartet som brukes for å skape mening i handlinger, relasjoner, objekter eller utsagn. (Bang 2011: 45-55).

6.2 Kulturuttrykk

Kulturuttrykkene er synlige manifestasjoner av kulturinnholdet. Kulturuttrykkene vil kontinuerlig påvirke kulturinnholdet! Kulturuttrykkene kan tolkes som bærere av kulturinnholdet. Kulturuttrykkene kan deles inn i 4 kategorier; Atferdsuttrykk, verbale uttrykk, materiell uttrykk og strukturelle uttrykk. Disse uttrykkene påvirker hverandre og er vevd inn i hverandre.



Figur 6. Min figur av kulturuttrykkene

Med verbale uttrykk mener vi det aktørene i organisasjonen uttrykker med ord. Aktørene i en skole er både de ansatte og elevene. Det kan være historiene, mytene, og legendene. Det kan være språket, sjargongen og humoren. Det kan være organisasjonens nedskrevne mål og visjoner. Rykter er historier om skolen. En elev forteller: «N.N. vgs. er en d*** bra skole! Ryktene er helt feil! Før jeg startet så trodde jeg at jeg skulle bli drept eller noe, men det er ikke i nærheten av det ryktene sier. Jeg søker skolen om igjen til neste år.» (linket fra www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)

Case-skolens mål er; Kunnskap for hele mennesket, hele livet. Skolen skal være en ledende yrkesfaglig videregående skole som i samarbeid med bransjen og fagskolen tilbyr den beste

og mest oppdaterte undervisningen i yrkesfagene gjennom hele livet. Skolen skal utdanne elever som kan arbeide selvstendig og kunne samarbeide godt med andre. De skal også ha gode ferdigheter i lesing, skriving og regning.

Videre setter skolens strategiplan og handlingsplaner mål for organisasjonen. Hvis en organisasjon ikke setter seg mål, så vil den drive fritt. En organisasjon uten mål foretar ofte kortsiktige begrensede former for tilpasning. Da kan organisasjonens karakter bli svekket, retningen utydelig og organisasjonen miste sin identitet. Lederne blir ute av stand til å påvirke de ansattes arbeid i dypere forstand og organisasjonen klarer ikke å utføre sine oppgaver effektivt. En organisasjon uten mål blir for følsom for press utenifra. Ledere må ta hensyn til omgivelsene som lovgivende forsamlinger og sterke pressgrupper, men må ikke la dette bestemme hele organisasjonens «policy» (formål). (Selznick 1997: 108). Case-skolen har tydelige mål nedfelt i de nevnte planer, disse målene gir «styringskraft». Skolen har selv utarbeidet disse planene til å passe for skolens og for avdelingene, som er offisielle subkulturer.

Lærere forholder seg tett til læreplanmål når de underviser. Nå tilrådes det at lærer i tillegg skal ta med mål for «lære å lære» ferdigheter og de grunnleggende ferdighetene; lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig og bruke digitale verktøy. (Hogdson m. fl. 2012). En av lærerne jeg intervjuet hadde en fin betraktning når det gjaldt hvor vinglete undervisningen kan bli hvis læreren ikke setter mål: «Hvis du ikke har noe bestemt mål, så er det lett å treffe. Hvor skal du? Nei, jeg vet ikke det, men jeg vet det når jeg kommer dit».

Case-skolen har en visjon som har fokus på samhandling, den lyder; «Vi skaper kunnskap sammen».

Atferdsuttrykk er hvilken atferd aktørene i organisasjonen viser. Atferden til elevene og de ansatte er beskrevet gjennom hele avhandlingen. Under mine besøk på skolen observerte jeg en svært hyggelig omgangstone mellom aktørene i organisasjonen.

Materielle uttrykk kan være objekter og ting eller fysisk struktur og arkitektur. Case-skolen er bygget som massive store betong «klosser», dette materielle uttrykk innbyr ikke til å skape en funksjonell kultur. Kantinen er ikke et hensiktsmessig sted når Rektor samler de ansatte, den er for stor og folk blir sittende spredt og langt fra skjermen bilder blir vist på.

«Tanken på flytting gir krefter i endringsarbeidet», forteller en avdelingsleder. «Lærerne ser fram til at det blir annerledes, at det blir mer åpne rom og skillevegger som kan tas bort. Man kan få et større repertoar på den nye skolen.»

Tilslutt har vi de strukturelle uttrykk som er ritualer, prosedyrer og seremonier. Skolen har ritualer for start av skoleåret og for avslutning til jul og sommer. Skolen feirer begivenheter. I

de fellesmøter jeg observerte ble ros delt ut. Nyansatt ble tatt frem og fikk en hyllest ved at det ble forklart hvorfor hun fikk stillingen.

Skolens formelle hierarki, standarder og rutinebeskrivelser er strukturelle uttrykk. Det er viktig at organisasjonens kjerneoppgave, som er undervisning, har en tydelig struktur med klart formulerte mål og forventninger til elevene. Rekruterings-, belønnings- og karrieresystemer er kulturuttrykk som tilhører det strukturelle systemet, fordi de uttrykker hva organisasjonen verdsetter og ønsker av sine medlemmer.

Et av de strukturelle uttrykkene som hadde høy prioritet i den perioden jeg forsket på skolen var skolens undervisningsstandarder. Skolens verdier respekt, ansvar og omsorg får i disse sine strukturelle uttrykk. Undervisningsstandardene beskriver det ansvar læreren har i klasserommet og står slik;

1. God atmosfære
2. God oppstart
3. Lærer eier undervisningsarenaen
4. Lærer formidler øktas mål og setter i gang økta effektivt
5. Variasjon og overganger mellom tema og metoder skal være planlagt
6. Lærer har effektiv struktur og rytme i undervisningen
7. Gir ros og oppmuntring effektivt
8. Raske reaksjoner i forhold til elever som strever
9. Gjennomføre gode elevsamtaler
10. Avslutte økta vanligvis med oppsummering i forhold til læringsmålets sentrale budskap/ tema

Hver undervisningsstandard har fått knyttet til seg en rutinebeskrivelse. Rutinebeskrivelsene er en utdyping av hver av undervisningsstandardene og kan sees på som regler for læreratferd. De lyder slik;

1. God atmosfære. Undervisning og klassemiljø preget av respekt, ansvar og omsorg.
2. God oppstart. Godt forberedt. Passe økter teori-praksis. Individualisering og læringskanaler. Tydelige beskjeder, bruke flere kanaler og sjekke at beskjeder er oppfattet. Gi oversikt over økta, peke på læringsmålene, god organisering, riktig elevplassering og minne om regler.
3. Lærer eier undervisningsarenaen. Har et ryddig rom. Noterer elevoppmøte enten i starten av timen eller underveis.

4. Lærer formidler øktas tema og setter i gang økta effektivt: Læringsmål og arbeidsmetoder formidles ved oppstart av undervisningen og refokuseres jevnlig. Undervisning og elevaktivitet kommer fort i gang. Rutine for umiddelbar oppstart av oppgaveløsning mens elevene kommer på plass kan være en metode.
5. Variasjon og overgang mellom tema og metode skal være planlagt. Bevisst bruk av gruppedeling og forberedt elevsammensetning. Organisering og metodevalg skal bidra til å stimulere elevene til faglig fokus og nysgjerrighet. Bruk av IKT skal være bevisst og formålstjenlig.
6. Lærer har effektiv struktur og rytme i undervisningen. Være godt forberedt: Faglig, passe økter teori – praksis, individualisering og læringskanaler. Er engasjert og motiverende. Undervisningen er variert, relevant og meningsfylt. Nytt relevante, konstruktive og utviklingsorienterte tilbakemeldinger. Nytt bevisst tydelig forsterkning av ønsket atferd. Nytt forsterkning oftere enn korreksjoner. Gjør reglene og korreksjonene kjent på forhånd. Gir korreksjoner, tydelig og uten moralisering og sinne. Bruke prøver/ kontroll av progresjon underveis, særlig ved nytt stoff, nye temaer og nye begreper. Gir tydelige oppgaver og korte frister, spesielt ved bruk av IKT. Bruker elevenes egenvurdering. Evner å kontrollere klassen, justere opplegg og improvisere uten å miste faglig fokus.
7. Gir ros og oppmuntring effektivt. Er spesifikk. Er entusiastisk. Gir ros og oppmuntring til elevenes forsøk og framgang både faglig og sosialt. Bygger opp under elevenes evne til å rose seg selv. Unngår å kombinere ros og irettesettelser. Gi ros til elever med atferdsproblemer oftere enn andre. Har systemer for at elevene roser sidemannen.
8. Raske reaksjoner i forhold til elever som strever (reagere innen en uke). Har oversikt over fravær, innleveringer og arbeidsplaner fra første stund. Samtaler med elevene om hva de trenger av faglig og sosial støtte for å møte på skolen, på tross av de utfordringer de møter. Elevmedvirkning til handlingsalternativ og korrigeringsalternativ. Foresatte trekkes raskt inn i samarbeid rundt eleven. Forankre tiltakene i skolens verdier, standarder og rutiner. Bruker skolens muligheter effektivt slik som klasselæreråd, rådgivere, atferdsgruppa, miljøgruppa, helsetjenesten og avdelingsleder. Tverrfaglig/ tverretattlig samarbeid.
9. Gjennomfører gode elevsamtaler: Etabler kontakt, «tilbyr» øyekontakt. Lytter aktivt, gir tid til pause, venter på eleven/ de foresatte. Nærvær: Bemerket og er oppmerksom på elevenes og foresattes initiativ og respons. Bruker informasjon som er tilgjengelig om eleven og bruker navn. Har åpne og undrende spørsmål. Unngår hvorfor, men og jammen. Unngår «du-budskap», bruker «jeg-utsagn». Omformer, reformulerer. Speiler og oppsummerer.

10. Avslutter økta vanligvis med oppsummering i forhold til læringsmålets sentrale budskap/tema: Evaluerer måloppnåelsen, oppnådd læring og egeninnsats. Gir de siste beskjedene tydelig og under rolige forhold. Fyller undervisningstiden og kontrollerer når elevene forlater undervisningen. Sørger for at elevene rydder og bidrar til å gjøre rommet klart til neste økt.

(Fronter-rommet til ansatte, skrevet av Rektor, lagt ut 24.01.13)

Skolens elevstandarder var implementert når Rektor kom. De var et godt virkemiddel og er blitt en del av skolens kultur. Disse standardene er synlige kulturuttrykk ved at de står på skolens hjemmeside og som plakater i fellesarealer og klasserom.

- Ta vare på hverandre
- Vær hyggelig
- Vis respekt
- Skap arbeidsro
- Vær ryddig

Er disse standardene nyttige for å nå skolens mål og verdier? Avdelingsledere forteller om det gode med disse kulturuttrykkene slik;

«Det var fint å komme til en skole med konkrete ting å rettlede lærerne på. Det var fint når jeg hadde en lærer uten pedagogisk erfaring og kunne bruke dette å rettlede på.

Undervisningsstandardene er veldig håndgripelige. Jeg vil bruke undervisningsstandardene på oppsummeringssamtale med hver lærer etter elevundersøkelsen. Det er fint å ha dem som en retning og det er forutsigbart for lærerne at det er kjent hva som bør foregå i klasserommet.

Desto mer systematikk vi har, jo mer forutsigbart er situasjonene for elevene.»

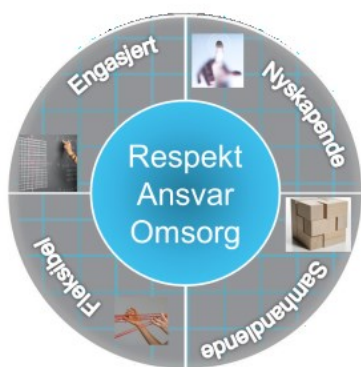
«Veldig mange synes undervisningsstandardene er godt verktøy. Det er ikke noe motstand mot undervisningsstandarder, men det er mange punkter.»

«Det er ikke noe motstand mot undervisningsstandardene. Jeg er usikker på om vi bruker samtlige».

«Standardene brukes som utgangspunkt når jeg veileder mine lærere».

Skolens ansatte har nylig fått sine rollebeskrivelser som lyder; Et mål er at ledere, lærere og andre ansatte skal være: Samhandlende, fleksible, nyskapende og engasjerte.

Rollebeskrivelsene sammen med skolens verdier er innbakt i en logo. En logo vil være et felles kjennetegn for skolen og kan bidra til bygging av en felles kultur.



Figur 7. Logo, laget for case-skolen vinteren 2012-2013, skolens verdier i midten og rollebeskrivelser i ytterkant. Man vet at endringer av kulturuttrykk kan skape endringer i organisasjoners virkelighetsoppfatninger, verdier og normer. (Schein 2010: 251).

Organisasjoner skaper strukturer som gir sine medlemmer en trygg ramme å handle innenfor. Strukturene er sosiale forsvarsverk som holder medlemmenes uro og angst på avstand. En av grunnene til at vi motsetter oss kulturelle forandringer er nettopp at det kan vekke uro og angst når vi må gi «på båten» de antakelser som er med på å stabilisere verden for oss. (Bang 2011: 101) De viktigste angstfordrivende strukturelle elementer i en organisasjon er at den har et klart mål forankret i en filosofi, at den har et regelverk, at den har klart definerte roller og at det er stabile følelsesmessige forhold mellom de ansatte. (Moxnes 2012: 122-124)

Effektive skoler er sammensveiset kulturelt / har en sterk kultur, og de er preget av ro og systemer. Effektive skoler forbindes med konsekvent håndhevelse av rettferdige, klare og forståtte regler og lite bruk av straff. Effektive skoler er betegnelse på skoler hvor elevene har en læringsframgang større enn forventet sammenlignet med inngangskarakterer. (Ogden 2009: 96). På mange måter vil jeg betegne case-skolen som en effektiv skole. Den er etter min erfaring preget av ro og systemer og det virker som reglene er forstått. Men elevenes læringsframgang er statistisk ikke der. (Se vedlegg 3 fra www.skoleporten.udir.no). Når en tar i betraktning at andelen av elever som fullfører case-skolen har steget fra 80 % til 96 % (Se figur 1), så er det å beholde karaktergjennomsnittet fra foregående år en læringsfremgang for skolen. På den annen side vet vi at inngangskarakterene har steget noe så skolen og slik sett kan det være mer tvil om skolen kan påberope seg å være en effektiv skole.

6.3 Institusjonalisering og subkulturer.

Er en organisasjon og en institusjon det samme? En organisasjon blir en institusjon når den gjennomsyres av verdier. «Da er organisasjonen ikke bare et redskap men også en kilde til personlig tilfredsstillelse og en bærer av gruppeidentitet. Innføring av verdier skaper en identitet for organisasjonen. Hvis bestemte holdninger, sedvaner og engasjementer er blitt ensartet og farger alle aspekter av organisasjonens liv så har institusjonaliseringen kommet langt. Den sosiale integreringen strekker seg da langt utover formell samordning og kommandolinjer». (Selznick 1997: 41). Rektor innførte uttrykte verdier. Så er spørsmålet om disse verdiene har utløst felles ønskede holdninger og handlingsmåter blant stort sett alle de ansatte. Hvis de har det, kan vi kalle den aktuelle skolen for en institusjon. Etter min erfaring er standardene akseptert i organisasjonen og det bidrar til å gjøre skolen til en institusjon. Finner vi **en** organisasjonskultur i en stor organisasjon eller mange ulike subkulturer? I publikasjoner om organisasjonskultur fra 1980-1982 betraktet man gjerne organisasjonskulturen som noe som tilhører en hel organisasjon. Subkultur sees nå på som «en undergruppe av organisasjonens medlemmer som samhandler jevnlig med hverandre, som identifiserer seg som en distinkt gruppe i organisasjonen, som deler et sett av utfordringer som de fleste i gruppen synes er problematiske og som regelmessig handler på grunnlag av gruppens unike kollektive virkelighetsoppfatning.» (Van Maanen og Barrley (1985); Bang 2011: 27). Innenfor ethvert sosialt system vil man finne undergrupper som utvikler kulturelle særtrekk og innenfor den gruppen finnes det undergrupper som utvikler særtrekk og slik kan man åpne opp «eske etter eske» helt til man kommer fram til det enkelte individ. Subkulturer kan virke støttende og «fremmende» på hverandre, men de kan også være i konflikt og virke hemmende på hverandre, eller være uavhengige og dermed ikke påvirke hverandre. (Bang 2011: 30). Grupper oppnår identitet og selvbestemmelse på to måter: Enten ved å definere seg til forskjell fra andre grupper utenfor seg selv eller ved å dyrke sine egne interne standarder, eller en kombinasjon av disse. (Ackroyd 1999: 56). Subkulturer kan være en trussel mot skolens kultur. Blåka og Filstad snakker om felleskap (community) i en organisasjon som en gruppe mennesker som har en felles forståelse av hvordan de skal løse problemer og som utvikler dette via dialoger med hverandre. Medlemmene vil utvikle et felles språk, en felles stil og felles standarder og løsninger. Dette felleskapet kan være en defensiv og lukket gruppe fanget i sin egen historie. (Blåka og Filstad 2007: 67). Jeg synes det virker naturlig at hvert programområde er en subkultur. Leder, lærere og elever på helse- og oppvekstfag er knyttet sterkt sammen og ser på seg selv som en annen

gruppe enn de på elektro, design og håndverk eller byggfag. At det finnes subkulturer er greit, hvis de støtter opp under en felles kultur. Rektor har fokus på å bygge en felles kultur. Han velger derfor å samle alle ansatte en gang per måned i skolens kantine. Ikke alle er like begeistret for disse møtene:

«Vi liker ikke enveiskommunikasjonen på fellesmøtene. Forumet er ikke egnet for spørsmål». «Det er dumt å ta opp på fellesmøtene slikt som 2 – 3 avdelinger har tatt i bruk. Da faller ord som: «Dette har vi gjort 100 ganger, hva er vitsen med det?» Det hadde vært smartere om Rektor og Utviklingsleder kom rundt på avdelingsmøter for å arbeide med temaer».

I kunnskapsorganisasjoner kan man finne to parallelle hierarkier. Det er profesjonens eget hierarki og arbeidsplassens hierarki. (Op.cit.: 36). Kunnskapsorganisasjoner, som skole og sykehus, kan betegnes som to-kulturelle på den måten at det kan være en konflikt mellom den administrative delen hvor regelstyring er framtrædende og profesjonsdelen hvor fagnormene er styrende. Profesjonsdelen ønsker frihet til å utføre arbeidet etter faglige normer, mens den administrative delen ønsker forutsigbarhet, kontroll og standardisering. (Hennestad og Revang 2012: 79). Jeg kjenner igjen spenningene mellom den administrative delen på en skole og lærerne som er knyttet til sitt fag.

Vi skal i neste kapittel se hvordan ledelsen kan påvirke en organisasjons kultur.

7.0 Å påvirke organisasjonskultur ved ledelsesatferd

Det er viktig at enhver skole arbeider med sitt kulturinnhold og sine kulturuttrykk, slik at kulturen blir mest mulig funksjonell.

For at en kultur skal utvikle seg, kan man anslå at det må være en del betingelser tilstede.

Gruppen må ha vært lenge nok sammen til å ha opplevd og delt betydningsfulle problemer.

Gruppen må ha hatt mulighet til å løse problemene og opplevd effekten av løsningene.

Gruppen må ha tatt inn nye medlemmer og sosialisert de nye medlemmene inn i gruppens måte å fungere på. (Schein 2010; Bang 2011: 28). Alle disse betingelsene er oppfylt for mitt case. Her er ledere og lærere som har arbeidet sammen i årevis. De har opplevd problemer sammen og løst dem sammen. Gruppen har fått nye lærere og ledere og ønsket å sosialisere dem inn i sin måte å tenke på. Da er utgangspunktet der for at organisasjonsmedlemmene kan la seg påvirke.

7.1 Påvirkningskanaler

Det er mange forhold som påvirker en organisasjons kultur. Jeg har valgt å fokusere på hvordan ledelsesatferd påvirker en kultur.

Schein (2010) ser seks kanaler som kan påvirke organisasjoners kultur:

- Hvilke områder ledelsen retter oppmerksomheten mot.
- Hvordan lederen reagerer på kritiske hendelser.
- Hvordan lederen allokere (fordeler) ressurser.
- Bevisst rollemodellering og veiledning fra ledelsen.
- Belønningssystemer. (Strukturelle uttrykk)
- Seleksjons-, forfremmelser- og avskjedigelseskriterier. (Strukturelle uttrykk)

Disse påvirkningskanalene ser han at har seks forsterkningsmekanismer:

- Organisasjonens utforming og struktur. (Strukturelle uttrykk)
- Organisasjonens systemer, prosedyrer og rutiner (Strukturelle uttrykk)
- Riter, ritualer og seremonier. (Strukturelle uttrykk)
- Utforming av kontorlandskap, fasader og bygninger. (Materielle uttrykk)
- Historier, legender og myter om begivenheter og folk. (Verbale uttrykk)

- Formelle erklæringer av organisasjonens filosofi og «policy» (formål). (Verbale uttrykk)

(Schein 2010:236)

Yukl fremsetter 11 proaktive innflytelsestaktikker: Rasjonell overtalelse, informasjon, inspirerende appeller, konsultasjon, samarbeid, smisking (ingratiation), bytte, personlig appell, koalisjons-taktikk, legitimasjonstaktikk og press. (Yukl 2013: 205). En del av disse taktikkene kommer jeg innom i avhandlingen, men jeg lar Scheins punkter være mine strukturelle holdepunkter.

Noe av det første rektor gjorde da han ble tilsatt var å rette oppmerksomheten mot atferd, rus og spesialundervisningen. Han fortalte meg om denne første tiden;

«Jeg måtte få kontroll på atferd. Det var mange sinte ungdommer på skolen. Sinte ungdommer er redde ungdommer. Man må møte dem med både omsorg og tydelige regler. Elevstandardene fikk på seg tiltak. Elevene skulle føle seg trygge, føle seg velkomne og møte hyggelige fjes. Lærerne ble kurset i relasjonsledelse.»

«Jeg måtte få kontroll på rus og satte i gang prosjekt «Bikuben». Våre 6 miljøarbeidere er utdannet i å kjenne igjen symptomer på rusmisbruk. Rusmisbrukere blir nå avslørt og må levere inn urinprøve 3 ganger. Hvis urinprøvene ikke viser bedring, får eleven valget mellom å slutte på skolen eller å dra til avrusning i en leir som skolen har leid. De skal være der en begrenset tid for så å komme tilbake til sin klasse. Leiren (Skar) ligger innerst i Maridalen og er en gammel militærleir. Skoleåret 2010-2011 dro 8 elever til leiren i Maridalen, 6 av dem vendte tilbake til sine klasser. 28 rusmisbrukere tok ikke imot tilbudet og sluttet på skolen.» En som har tok imot tilbudet om avrusning fortalte til en journalist; «Nå har jeg endelig fått marihuanaskyen ut av hodet. Nå kan jeg tenke fremover, på en fremtid hvor jeg kan klare meg selv. Jeg vet ikke hvor jeg hadde vært i dag hvis jeg ikke hadde kommet hit til Skar.»

(www.aftenposten.no 25.06.11)

Får å kunne påvirke kulturen så samler Rektor «flokkene». Dette skjer i skolens storstue som er kantina. En lærer fortalte meg at tidligere besto fellesmøtene bare av informasjon, men nå er det ordentlig innhold. Rektor kom tidlig med formelle erklæringer av organisasjonens filosofi og «policy»: «Jeg måtte skape konsensus om et verdsett for skolen. Jeg hadde med meg de verdiene som alle ”PALS (vedlegg 6) -skolene” har ”Respekt-Ansvar-Omsorg”. Han brukte bevisst rollemodellering. «Jeg fokuserte på å implementerte verdsettet ved å bruke ordene og ved min holdning og mine handlinger.» (Rektor, nov.11)



Figur 8 Bilde av plakaten eleven har laget om skolens verdier

Lærere forteller om Rektors fokus;

«Han har hatt fokus på det sosialpedagogiske, som vi trengte. Han har hatt mye fokus på disiplin, regler og hvordan ting skal være.»

«Jeg tenkte under åpningstalen til han som ble vår rektor: Endelig noen som har fokus på eleven og tar det på alvor. Jeg hadde aldri hørt dette på skolen.»

«Det har nå blitt mer fokus på kompetanse og fokus på eleven og ikke på læreren, supert, det er derfor jeg er her.»

Rektor fortalte videre om sitt fokus;

«Jeg sier stadig at involverende voksne skal være skolens styrke. Miljøarbeidere og rådgivere er allerede involverte voksne og stadig flere lærere er det. Foreldre skal involveres og tverretattlig samarbeid forsterkes.»

«I løpet av skoleåret fikk vi på plass undervisningsstandarder. Astrid Søgne, direktør for utdanningsetaten i Oslo, har bidratt til at Osloskolene nå baserer sin undervisningslære på forskningsbasert kunnskap. Til denne kunnskapen bidrar Terje Ogden meget. Han er den mest hederlige forskeren.»

Rektor må også ha fokus på det oppdraget han har fått fra Utdanningsetaten i Oslo. Han skal påvirke avdelingsledernes atferd slik at de bli autonome og i stand til å lede sin avdeling.

Målet er at avdelingslederne skal ha minimal styring fra rektor i den nye skolen.

Rektor allokerer (omfordelte) ressurser. «Jeg måtte få struktur på spesialundervisningen. Av skolens 1000 elever er det 300 som trenger spesialundervisning. For å sikre dette brukte jeg

«byrdefullpotten» til å lønne 250 % stilling til spesialundervisnings-koordinatorer. Hver avdeling har en person som har minst 20 % av sin stilling til dette formålet, og i tillegg koordinerer en person spesialundervisningen for hele skolen.» (Rektor, intervju høsten 2011). På mitt spørsmål til lærerne om de kunne nevne en viktig hendelse for skolen, svarte en; «Å få spesped. koordinator. Hun ordner opp, det var en milepæl, jeg setter veldig pris på det! Godt å ha henne å støtte seg på i forhold til elever.»

Rektor fortalte meg at han framskaffer ressurser ved å søke økonomiske midler.

Proffprosjektet (vedlegg 7) har gitt midler til skolen for å utvikle organisasjonen. Et firma som heter Diolite fikk konsulentoppdraget. De utviklet rollebeskrivelser for de ansatte. (Se logo).

Avdelingslederne skal påvirke lærernes kultur for atferd. De skal ”coache”(veilede) sine lærere for å sikre implementering av undervisningsstandardene. En av metodene skolen tar i bruk for å påvirke undervisningskulturen er skolevandring, der hver enkelt lærer blir sett og veiledet. Skolevandring bygger på den amerikanske modellen ”The Downey Walk Through” som er en videreutvikling av ”Management by wandering around”. Det handler om at ledere på skolen oppsøker læringssituasjoner i korte frekvenser (3-5 min), observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant. Målet er at lærerne skal reflektere over og diskuterer vanetenkning og rutiner og kanskje velge å endre atferd. (Skrøvseth 2008:19).

Viktige faktorer for at skolevandring skal lykkes, er at den som observerer har skoleerfaring, at lærer føler trygghet og har tillit til den som observerer, samt at det fokuseres på det positive. (Op.cit.:95).

En leder som vil skolevandre bør kjenne sin kultur og vite hvilke normer som gjelder. På min case-skole er det meningen at avdelingslederne skal bruke mye tid på skolevandring. «20 % skolevandring er målet, men mye møter og bransjeavtaler gjør det vanskelig.» (Rektor). «Vår avdelingsleder har skjönt at man først må bli kjent, før man kan skolevandre. Hun vandrer, men kun for å bli kjent. Det må være en person vi kan stole på. Å ha et respektfullt forhold er viktig. Ingen skal komme og fortelle hvordan jeg skal gjøre ting. Hvordan- og hva-spørsmål kan stilles, men ikke hvorfor. Man kan ikke spørre verken lærere eller elever om det. Hvem som helst kan ikke fly rundt å vandre. De må ha et fundament. Kan det menneske stoles på? Hvor står vedkommende pedagogisk? Hva har vedkommende gjort på forhånd i en avdelingssammenheng? (Lærer).

«Rektor har ikke skolevandret så mye, men når han kommer, hiver elevene seg over ham og vil prate, da stopper undervisning litt opp.» (Lærer)

Ledelsen påvirker organisasjonskulturen ved å forandre strukturer. Høsten 2012 ble skolens uketidsskjema forandret. Undervisningen starter 08.45, noe som er 45 minutter senere enn før. Lunsj er utvidet til 45 minutter. Undervisningen skal foregå i 90 minutters økter. Skoledagen varer til 16.00. På torsdager er det møtetid på formiddagen, og undervisningen starter 10.30. Omgjøringen har flere begrunnelser. Elever, særlig jenter med barn, hadde problemer med å komme tidsnok, lærerne kan møtes til samarbeid om morgenen, og ledelsen håper at omgjøring i ytre rammer kan fremme positive endringer av skolens kultur.

Et middel for å påvirke kultur er en bevisst bruk av hjemmeside og sosiale medier.

Utviklingsleder bidro til at skolen opprettet en facebookkonto høsten 2010. Den blir brukt som en informasjonskanal om det som skjer på skolen. Jeg har fulgt med på den, og erfarer at det er en kanal som bidrar til at elevene føler seg ønsket, at de føler felleskap og heier på hverandre. Dette er et av tiltakene som har styrket en felles kultur ved skolen.

Det er mange flere tiltak som har bidratt til å fremme en funksjonell kultur. I kantina på skolen har elevene i meklingsgruppa delt ut kjeks og «Lovehearts» mot kompliment eller en god prat. Skolen har arrangert marokkansk aften. «Verdensdagen for psykisk helse» og «Dignity Day» (en dag med fokus på verdighet) ble feiret med gratis frokost. I desember var det «vennskapsuke» med gratis frokost hver dag. Det blir organisert leksehjelp i matematikk på ettermiddagen, og det inkluderer mat. Jentene på skolen får tilbud om gratis svømmeundervisning. Kurset ble raskt fulltegnet, og et svømmekurs for begge kjønn er satt opp i tillegg. (Skolens facebookside gjennom inneværende skoleår).

Læring påvirker en organisasjonskultur, og det er iverksatt flere tiltak som skal fremme lærernes undervisningskultur. Skolen satser på å utvikle de ansattes kompetanse. Skolens kontaktlærere var på en dags seminar om ”coaching” høsten 2011. Tre avdelinger deltar i prosjektet «Entreprenørskap», og skolen skal skaffe seg erfaringer ved å gjennomføre «Gründercamper» på tvers av programområder. Fellesfaglærere deltar i prosjektet «Vurdering for læring». Skolen er med på «IKT-Stayer-prosjektet» i samarbeid med Intermedia, UiO. Alle lærere får opplæring i «CD-ord» som er et digitalt lese-/ skriveverktøy. Alle nytilsatte får kurs i tydelig klasseledelse og tilbud om kurs i skolemekling.

To lærere er med på prosjektet «Ny GIV» Ny GIV er et nasjonalt prosjekt som har som mål å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Tiltak: Intensivopplæring, tett oppfølging, sommeraktiviteter, yrkesretting av fellesfag og utvikling av statistikkgrunnlag. (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv>)

Skolen gjennomfører intern veiledning og kompetanseheving for å sikre gode IOP 'er (Individuelle opplæringsplaner) og god tilrettelagt opplæring. Alle lærerne fikk nylig en forelesning om det siste innenfor forskning om undervisning.

(Fronter-rommet til skolens ansatte, mars 2013).

En avdelingsleder sier det lønner seg å fokusere på det som er positivt; «Da jeg kom som avdelingsleder, startet jeg med å rose lærerne, ikke klage. Ibland gikk det et steg fram og to tilbake. Nå er vi forbi det at elevene har kontroll, og denne avdelingen gjennomførte den raskeste endring jeg har opplevd.»

Lærer fra en annen avdeling sa; «Når avdelingsleder samtaler med enkeltlærer så må hun trekke fram dennes positive egenskaper. Deretter må det som ikke er bra opp på bordet.». Positiv oppmerksomhet og ros kan brukes for å stimulere ønsket adferd. Dette er et av poengene i «LØFT» modellen. LØFT er en løsningsfokusert og handlingsrettet tilnærming til utvikling av organisasjoner. LØFT modellen kan være en metode til å påvirke organisasjonskulturen til å bli mer funksjonell. Man setter fokus på de delene av organisasjonen som bærer i seg energi, kilde til vekst og genuin arbeidsglede. Det anses som unødvendig å kartlegge problemene i detalj for å få til en endring. Det er mer hensiktsmessig å fokusere på hva partene allerede gjør av kloke grep.

Sannsynligheten for å oppnå raske synlige endringer øker dersom målene som beskrives er små, realistiske, konkrete og viktige. Målene skal beskrives som relasjoner da det aldri er bare en av partene som skal endre seg. Målene skal beskrive nærvær av ønskede handlinger.

Målene skal beskrive begynnelsen på noe og beskrive prosesser. (Langslet 1999: 41).

Skolen har en strategisk plan for 2012-2015. Disse strategiske målene er konkrete og målbare og beskriver en prosess. Dette er slik «LØFT»- modellen oppfordrer til. Skolens strategiske plan har følgende mål; «Elevenes grunnleggende ferdigheter er tydelig forbedret. Elevene har bedre læringsresultater i norsk, engelsk, naturfag, matematikk og programfag. En større andel elever og lærlinger fullfører og består et 13 årig utdanningsløp. Elever og lærlinger opplever et bedre arbeids- og læringsmiljø preget av ro, respekt og faglig konsentrasjon. Ansatte og organisasjon er forberedt til relokalisering i 2013. Lærerne har bedre kompetanse i elevvurdering i fagene.». Ut fra disse strategiske mål utarbeider hver avdeling sin Handlingsplan som oppgraderes hvert år.

Endringsforskere mener at sosiale systemer er for komplekse og lokale forskjeller og uforutsigbare hendelser for mange til at sosiale og organisatoriske nydannelser kan adopteres

direkte. Et alternativ kan være «self-design». (Cummings og Mohrmann; Hennestad og Revang 2012: 238)

Når vi videre skal se på hvordan ledelsesatferd kan påvirke en kultur, tenker jeg at det å påvirke en kultur er å lede en endring. Jeg velger å systematisere beskrivelsen av denne påvirkningen ved å dele endringen opp i faser.

7.2 Faser i en kulturendringsprosess

De fleste klassiske endringsmodeller angir tre faser i utviklingsarbeidet; Opptining, endring og reetablering. (Unfreezing → Change → Refreezing). (Lewin 1951).

I studier av endring har det kommet fram at endringsprosesser sjelden går i rett linje fra fase til fase, men at endringsprosessen kan framstå som temmelig kaotisk og at piler kan ta seg en sving motsatt vei innimellom. Allikevel vurderer jeg det som nyttig å bruke denne modellen på beskrivelsen av hvordan ledelsen påvirket kulturutviklingen på case-skolen.

Rektor ønsket å påvirke kulturen og mente innføringen av verdier og undervisningsstandarder kunne bidra til en mer funksjonell kultur i undervisningsrommene. Han satt i gang flere viktige tiltak. «Ulike tiltak må igangsettes parallelt, og flere virkemidler må tas i bruk for å få fart på utviklingsarbeidet.» (Blossing m.fl. 2010). Jeg setter i denne oppgaven ekstra fokus på skolens implementering av sine undervisningsstandarder.

7.2.1 Påvirkning til ønske om kulturendring

Man kan se for seg to veier som kan føre til at organisasjonsmedlemmer ønsker kulturendring, gjennom smerte eller gjennom glede. Man kan bli smertelig klar over hva som ikke fungerer ved dagens måte å gjøre tingene på eller man kan bli gledelig klar over hva man kan vinne på å gjøre tingene på andre måter. På min case-skole var de ansatte smertelig klar over at det var mye vold og rus og at karakterene var lave og frafallet stort.

Forskning viser at endringer må oppfattes som avgjørende nødvendige for at endringene skal bli implementert i organisasjonen. På case-skolen var dette oppfylt, og det var et godt utgangspunkt for Rektor for å starte påvirkningen med endring av kulturen. Allikevel var det skepsis: «Vi var ikke positive til at en konsulent (senere Rektor), kom i kantina for å forklare om undervisningsstandarder. Vi var 350 ansatte som ble samlet i et stort rom, og så kommer

det «en gjøk» fra siden, og da kan du tenke deg alle de motforestillingene. Så viste det seg at det var viktig det han sa.»

Det som hindrer endring er selvtilfredshet. Tidligere suksesser kan medføre en grad av sløvheter og arroganse i organisasjonen. Man må få en avløsning av denne selvtilfredshet med en ekte opplevelse av tvingende nødvendighet. (Kotter 2008: 20). En lærer fortalte meg; «Noen som snart skal gå av med pensjon bruker det som argument for ikke å forandre undervisningen, de sier; «Det jeg jobba med før jeg ble lærer det kan jeg best og er det jeg vil lære bort. Til og med om det er kastet på skraphaugen så fortsetter jeg å lære bort det, fordi det er det jeg kan best!». Dette er ikke særskilt for denne skolen.»

Vurdering og analyse av situasjonen før endringsarbeid settes i gang, øker sannsynligheten for at tiltakene fører til målet. (Blossing m.fl. 2010). En følelse av krise er en effektiv «trigger» for å starte endring. Krisen kan være alt fra en eksistensiell til en mental utilfredshet med dagens situasjon. Denne utilfredsheten kan man skape ved å få fram en følelse av anomali. Anomali er opplevelsen av at etablert forståelse ikke stemmer eller at etablerte løsninger ikke fungerer. Lærere fortalte meg om anomali;

«Vi må ha en annen metodikk. Den gamle lærerrollen holder for de motiverte eleven. Men hva skal til for å hindre at de resterende elevene er fraværende og forsvinner? Vi trenger å ha et repertoar i forhold til elevgruppen og må kunne ta imot innspill fra andre.»

«Jeg merker det på klassen om noe ikke er rett for dem. Men det er absolutt ikke slik at alle lærere oppfatter dette.»

Anomali kan man så ved å skape tvil.

Avdelingsleder fortalte om sine tanker om hvordan hun skulle få sine lærere endringsvillige; «Jeg vet at ikke alle mine lærere har et undervisningsnivå som er godt nok, og det må bli synlig. Det blir bra å få inn vekslingsmodellen. På en arbeidsplass er det mange undervisningsformer, og det driver fram en synlighet. Iblant blir lærere superstresset fordi deres undervisning er på vei til å bli synlig. Man må som leder spille sine kort vel, når synliggjøringen kommer.»

En leder må være klar over at nye situasjoner og kreative tanker kan medføre angst, og at den angsten må tåles for at noe nytt skal komme fram. (Moxnes 2012: 135). Angst er ikke noe som uten videre springer fram inne i et menneske, angst er en konsekvens av samspill mellom mennesker. (Op.cit.: 125) Ledere og ansattes angst øker i takt med stadig nye krav til omstillinger.

Forandringer vil utløse motstand hvis forandringen vil kreve mer arbeid eller høyere arbeidstempo. Forskning om læreres holdninger til ny praksis viser at de er opptatt av praktiske tiltak som virker og at de foretrekker tiltak som krever minst mulig tidsforbruk, de er pragmatiske. (Ogden 2009: 118).

I det nye arbeidslivet er det ikke plass til forandringstrøtthet og stagnasjon. Fra 2001 til 2008 var det en kraftig økning av sykefraværet med årsak i lettere psykiske lidelser. En god del av dette skyldes utbrenthet, utslåthet og angst knyttet til arbeidslivets krav og utfordringer. De ansattes nederlagsangst øker i takt med stadig nye krav. Hvis man kan lære å se på hverdagens angst som en positiv drivkraft så blir det lettere å møte denne angsten. (Moxnes 2012: 16). Avdelingslederen for de kreative fag sier dette om utryggheten det kan skape alltid å måtte være i endring; «Lærerne er trygge på faget, men utrygge på moderniseringen og hele tiden nye moter. Det å skape en trygg atmosfære og se helheten er de største utfordringene De må være åpne for å forandre seg selv og må samhandle.»

Lærere fortalte meg om å se behovet for endring;

«Jeg forstår at man må forandre fordi jeg forstår hvorfor. Dette forstår jeg fordi jeg som koordinator for mitt fag i ressursskolen⁸ og har kontakt med de høyere opp i systemet.»

«Jeg prøver å beholde jobben min. Ryktet går om avdelingen på byen. Det har begynt å snu den riktige veien.»

«Samarbeidet med næringslivet og vekslingsmodellen vil kreve en holdningsendring blant kollegaene. Noen er fornøyd som det er, da må vi bruke mer tid til å få de med etter hvert.»

Lærere forteller om hvordan økt kunnskap kan gi endringsvillighet;

«Jeg tar nå masterutdanning i endringsledelse og tenker ofte; «Dette skulle alle ha hørt». Jeg får forståelse for satsingsområder. For eksempel så skal faget «Prosjekt til fordypning⁹» revideres. Faget har ikke blitt fornyet siden 2006. Jeg har mast om det i de to år jeg har vært i ressursskolen.»

«Jeg tar litt utdanning stadig, jeg er nysgjerrig på ting. Dette går hånd i hanske med lærerjobben min. Jeg er innstilt på forandringer. Det holder meg oppe å få føre faget mitt videre. Yrket mitt er jo stadig noe nytt, så jeg huker meg fast. Jeg skal ha det jeg kan av de siste årene som lærer».

⁸ Case-skolen er ressursskole for design- og håndverk, elektrofag og bygg- og anleggsfag. Ressursskolen legger til rette for samarbeid mellom de Oslo-skolene som har yrkesfaget, bedrifter og fagprøvenemder.

⁹ PDF er et fag både i Vg1 og Vg2 og skal i utgangspunktet være praksis i bedrift

Med disse positive uttalelser i ryggen begir vi oss inn i neste delkapittel som er en fyldig beskrivelse av den midterste fasen av endring, endringsfasen.

7.2.2 Endringsfase

I endringsfasen må lederen skape en visjon som samsvarer med lederens filosofi og stil. Rektor gav skolen visjonen; «Vi skaper kunnskap sammen». I endringsfasen er målet at mange nok av de ansatte aksepterer den nye måten å gjøre ting på og ønsker å sette forandringen ut i livet. De ansatte må ha nok tid til å arbeide seg gjennom de følelser man får når man skal bryte med fortiden og tilpasse seg fremtiden. Nå får lederen testet ut sine lederegenskaper. En diktatorisk leder kan mislykkes her ved å tvinge fram neste stadium før de ansatte har arbeidet seg gjennom sine følelser. En leder som er en nitid byråkrat og er for glad i «de gode gamle dager» kan mangle kraft til å lede sine ansatte gjennom denne fasen. «Forsøk på plutselige forandringer som truer institusjonens identitet mislykkes ofte.» (Wærness 1990; Røvik 2007: 38). Jo mer compatible (forenelige, i stand til å virke sammen med noe) reformideene er desto lettere blir de akseptert og implementert. Reformideene bør være compatible med institusjonens verdisyn, handlingslogikker og verdigrunnlag. Rektors ideer om undervisningsstandarder var absolutt compatible for lærerne. Her kommer noen eksempler på hva enkelte lærere uttrykte om dette;

«Undervisningsstandarene kommer inn som et ledd i en tradisjon. De er for å kunne oppnå en god atmosfære.»

«Vi hadde disse tingene inne fra før. Jeg så på det som «peptalk».»

«Undervisningsstandarer hadde vi oppe sist nå på avdelingsmøte. Jeg har aldri opplevd noe annet. Har du et dårlig forhold i klasserommet så er det ikke «ok» å undervise. Den dagen du forstår at respekt er noe du må gjøre deg fortjent til så har du kommet langt. Det er mange år siden jeg forsto det. Det som kommer inn (elevene) er kjøtt og blod, og punkt nummer én er respekt.»

Hva slags ledelsesatferd er egnet for å lede endring?

Et godt råd er å tale til folks «hjerter». Martin Luther King jr. mottok Nobels fredspris for å bekjempe etnisk ulikhet ved ikke vold. «I have a dream» er tittelen på talen han holdt under marsjen til Washington i 1963. Han traff folks hjerter med sin poetiske retorikk og lidenskapelige språkbruk og hans taler forandret vrede og engstelse til en tro på at det var

riktig å handle, og å gjøre det nå. En leders utfordring er å pakke et rasjonelt argument, som er rettet mot intellektet, inn i en følelsesmessig opplevelse som taler til hjertet.

Lærere fortalte om en rektor som taler til hjertene;

«Det at nåværende rektor kom var en viktig hendelse for skolen. Man skal være ganske hardbarka for ikke å bli påvirket når han taler. Han framkaller en indre dialog.»

«Rektor har tatt tak i lærerrollen og vekket til live grunnen til at man ble lærer.»

«Mannen er dyktig til å snakke. Det er kjekt å ha en slik person som rektor. På foreldremøter appellerer han foreldrene til å ta aktivt del i ungdommenes liv. Han snakker om leggetider. Han er humoristisk.»

«Rektor skapte stor begeistring med måten han la fram historiene på, også når han fortalte om erfaringene fra Brusetkollen skole- og kompetansesenter. Jeg opplevde at Rektor traff veldig på min avdeling»

«Rektor skiller seg ut som en flink taler og har fokus på elever og mennesker. Han er utmerket å ha på foreldremøter. Jeg kommer til å savne det når han blir borte. Det er kjekt at vi har ham å sende ut. Jeg er imponert over evnene hans. Han har mye kompetanse på pedagogikk og spesped¹⁰.»

I endringsfasen anbefaler Henning Bang bruk av fire endringsprinsipper;

Prinsippet om fokusert oppmerksomhet bygger på antagelsene om at vi ikke greier å ha oppmerksomheten rettet mot mer enn noen få områder av gangen, og at vi gjør mer av det som blir gjenstand for oppmerksomhet fra statuspersoner.

Fokus på vaneprinsippet kan få lederen til å tenke på hvordan man kan få organisasjonenes medlemmer til å gjøre nye ting eller gjøre ting på nye måter, ofte og lenge nok til at det blir en vane. Poenget kan for eksempel være å bevege seg fra prat om verdiene til å begynne å handle i tråd med verdiene lenge nok til at de blir en kollektiv vane.

Konsekvensprinsippet bygger på Skinner (1969) sin teori om operant betinging. Den sier at sannsynligheten for at vi gjentar en handling senere påvirkes av hvilke konsekvenser handlingen etterfølges av. Ledere kvier seg ofte for å iverksette konsekvenser i forhold til ønsket kultur, og mange organisasjoner mangler en tilbakemeldingskultur. (Bang 2011: 160-164)

Rollemodellprinsippet handler om at vi har en tendens til å imitere atferden til mennesker vi beundrer eller identifiserer oss med. Ledere er rollemodeller fordi de har makt i

¹⁰ Spesped er forkortelse for spesialpedagogikk, vi bruker denne forkortede versjonen i tale.

organisasjonen. (Op.cit.: 166). Hva sjefen bruker tiden til, gir signaler om hva som er viktig og hva som er mindre viktig. (Alvesson 2002: 242).

På en skole så er en viktig del av kulturen undervisningspraksis. For å gjøre undervisningskulturen mer funksjonell bør lærerne gis mulighet til å resonnere og reflektere over egen praksis. Systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis. Skoler som stadig forbedrer sin undervisningspraksis har en kultur for samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet, og belønningssystemer som støtter opp under dette. (Blossing m.fl. 2010). Forskning tyder på at god undervisnings- og læringsledelse bygger mer på erfaring enn talent. Lærere som lykkes klarer å forandre seg, de er mottagelige for råd fra elever og kollegaer (Utdanningsspeilet 2011, www.udir.no).

Gode ledere hjelper de ansatte til å bytte ut tidligere vellykkede arbeidsmåter med nye måter tilpasset framtiden. Dette forutsetter at lederen gjenkjenner motstand og oppmuntrer lærerne. Gode leder får de ansatte til å akseptere at de gamle arbeidsmetoder har en del utdaterte elementer uten at de ansatte føler at de har mislykkedes. Lederen bør formidle at de gamle metodene er viktige å huske da de er nyttige kart for fremtiden. (Devanna og Tichy 1986: 30)

Lærerne i kreative fag forteller om sin villighet til endring;

«Jeg liker endring, jeg er den typen. Hvis du søker trygghet, så velger du ikke min utdannelse. Jeg har vært frilanser, og det var slitsomt. Det er deilig å ha fast inntekt.»

«Jeg elsker å være i endring. Mitt hjerte er i bransjen. Jeg jobber stadig litt i bransjen og ser at det er stor forskjell mellom det gamle og trauste inne i skolen i forhold til det ute». «Jeg holder yrket mitt ved like ved å ha jobb ute hos venninner og bekjente. Jeg føler det slik at hvis det blir for «trauvlig», da blir det kjedelig».

Lærere i omsorgsfag fortalte meg om endringsvillighet slik;

«Det er ikke slitsomt å endre, men bare spennende».

«Endring har vi ikke vært negative til. Det er spennende å være i endring. Vi bruker lang tid på å planlegge og å være kreative, man må tenke».

«Vi er en materie det tar tid å endre. Hver avdeling har sin kultur. Skolens lærere opplever vår avdeling som irriterende endringsvillige. Vi er opptatt av det pedagogiske. Vi setter oss ikke på bakbena, vi er i utvikling. Vi samarbeidet mye med en annen avdeling som har endret seg mye. Vi har vært pilotavdelinger».

«De fleste av oss liker å diskutere pedagogikk. Diskusjonen fremmer bruken av undervisningsstandarene. Vi tolket dem ikke likt. For eksempel legger vi ulike ting i det å være konsekvent, det er litt gøy å diskutere slikt».

Fra en annen avdeling kom uttalelsen: «De med overskudd ønsker endring. Det finnes alle typer lærere. De fleste er positive til endring.»

Om man vil oppnå endring i en kultur, må en være oppmerksom på å unngå fenomenet dobbeltbinding. Dobbeltbinding er det når en person mottar motstridende budskap, og det er avgjørende å finne ut hvilket som gjelder samtidig som det er umulig å ta opp spørsmålet offentlig. Det kan være at ledere sier noe, og gjør noe annet (gir en person fullt ansvar men kontrollerer stadig), at ledergruppen ikke er samstemt eller at lederne sier noe, men systemene (for lønn, karriere og budsjett) lar folk erfare noe annet. En dobbeltbindingssituasjon innebærer at det ikke er mulig å få klarlagt hvilke premisser og spilleregler som gjelder i situasjonen. Da blir det umulig å arbeide systematisk med å endre dem. (Hennestad og Revang 2012: 237-241) Resultater av lønnsforhandlinger kan gi slike motstridende budskap. Her uttrykker en lærer sin frustrasjon; «Det må gjøres noen vedtak for å få folk til å være på arbeid utenom undervisningstimene. Det sliter på de som er tilstede. Og så har **de** fått lønnspåslag. Da ble jeg så forbannet, at jeg gikk her og var sur i 14 dager».

Å lede endring handler ikke bare om hvilke faktorer som må endres, men også om å endre forestillingene om det vi ser og forestillingene om det vi tror påvirker det vi ser. Karl Weick framsatte begrepet «Enactment». Utgangspunktet for uttrykket er at organisasjoner også kan påvirke og skape sine omgivelser og ikke bare motsatt. (Weick 2001: 179). Begrepet kan uttrykkes som: « Vi tror det ikke før vi ser det. Vi ser det ikke før vi tror det». (Hennestad og Revang 2012: 55). Det blir en dualisme i det at vi ikke tror på at forandringen var riktig, før vi ser at forandringene medførte noe bra. Motsatt så klarer vi ikke å se at forandringen ble riktig, før vi kan tror at det kunne bli bra.

Karlsson ¹¹ setter fokus på verdighet og ser det slik at når menneskers verdighet trues av deres arbeidsvilkår, så vil de gjøre motstand mot vilkårene. Arbeidsvilkår som gir den ansatte integritet, respekt, stolthet, annerkjennelse, verdi og status gir dem verdighet. Arbeidsvilkår som medfører skam, stigma, ydmykelse, mangel på annerkjennelse, mangel på tillit eller å være en som er tatt for gitt, gir ikke de ansatte verdighet. (Karlsson 2008: 10). En lærer

¹¹ Jan Ch. Karlsson er professor i sosiologi ved Karlstad Universitet

fortalte meg; «Det er mye klaging og syting blant vår 300 kollegaer. Noen sier; «Ingen tar hensyn til meg». Jeg tenker denne «sytingen» kan bero på mangel på anerkjennelse. Yukl fant at medarbeideren kan forholde seg til lederatferden ved å forplikte seg (commitment), innordne seg (compliance) eller yte motstand (resistance). (Yukl 2013: 189).

En av avdelingslederne jeg intervjuet er utdannet i sosiologi og har undervist på lærerhøgskole og jobbet i «departement» i Sverige. Hun har arbeidet en god del med endringsprosjekter blant personale. Hun sa til meg; «Alle har motstand. Når byttet man oppfatning sist? Det er hardt arbeid og ikke noe moro. Første steg er at man ikke sier imot. Men når man får mer og mer kunnskap så endrer man seg tilslutt. Det er aldri noensinne lett å endre. Og det er bare nivået hvor handlingen er annerledes som teller.»

Endring kan føles som brudd på en «psykologisk kontrakt». Psykologisk kontakt er en beskrivelse av hvordan ting skal gjøres i sosiale sammenhenger. Mange synes det er tungt å måtte lage nye slike kontrakter. Lærere fortalte meg;

«Rektor har laget mye røre. Mange går i forsvar. Det er like mange som blir provosert som glad».

«Særlig mannlige lærere er irriterte på ham. Det er et merkelig fenomen. Mon tro om det er slik at når noen «tar» deg så vil man være ute etter denne. Men det skjer noe, og det er da man kan skape endring.»

Dette forsvaret eller irritasjonen kan være en avvergingsmekanisme. Å la være å tro på mulighetene for at noe kan endres, fjerne problemer ved å anse seg ferdig med ting eller omdefinere problemet ved å gjøre det til et individs problem istedenfor å se problemet som et resultat av et samspill, er eksempler på sosiale avvergings-mekanismer mot angst. Å fjerne følelser eller å tingliggjøre elever er også avvergingsmekanismer. (Moxnes 2012: 122-124)

Følelsen av overdreven endring kan føre til motstand, apati og forvirring. Det er viktig at endringstiltak er ”timet” i forhold til hverandre. Perioder med større endringer bør følges opp av perioder med relativ stabilitet. Videregående skoler har, som de fleste andre organisasjoner, mange gravlagte endringsprosjekter. Det er synd at disse endringsprosjektene ikke får en skikkelig begravelse. Neste gang man går i gang med noe nytt, blir det snakket om de avdøde prosjektene rundt kopimaskinen og over kaffekoppen, og dette kan gi motstand mot nye prosjekter.

Avdelingsledere uttrykker sin frustrasjon over endringsomfang slik;

«Ny rektor og nye systemer. Et system vi hadde innarbeidet var systematisk elevutvikling. Det var god skjematikk, eksempelvis for elevsamtalene. Det begynte å gli inn og man glemte det ikke. Det blir ren metning ved 6 rektorskitter, man vifter litt med halen for han, selv om

det er fornuftig det han kommer med. Hvorfor begrave noe som fungerer? Mellomledere burde kjempe for å beholde det som fungerer.

«Da jeg kom møtte jeg dette fra lærerne; «Jeg orker ikke noe nytt». De hadde fullt opp. Jeg sa da: Alt man gjør skal handle om at elevene har det bra.»

En lærer sa dette om overdreven endring: «Det er 2-3 år med et nytt prosjekt og så overtar et annet prosjekt.» «Hadde man hevet seg med på alt så hadde det blitt en hopp og sprett skole. Motstand er sunt og det er ikke lett «å henge med i svingene». Vi i vårt fagområde kaller motstand for «selvinduksjon» og at lærerne er i «motfase».»

Gode ledere hjelper de ansatte å bytte ut tidligere vellykkede arbeidsmåter med nye måter som er tilpasset framtiden. Dette forutsetter at lederen gjenkjenner motstand og oppmuntrer lærerne. Den gode leder får de ansatte til å akseptere at de gamle arbeidsmetoder har en del utdaterte elementer uten at de ansatte føler at de har mislykkedes. Lederen bør formidle at de gamle metodene er viktige å huske, da de er nyttige kart for fremtiden. (Devanna og Tichy 1986: 30)

Lærere kan kategoriseres etter endringsvilje; Overleverne, de venter bare på at årene skal gå fram til pensjon og er svært vanskelige å snu. Superlærerne er de ivrige. De kan virke irriterende på kollegaer. De melder seg gjerne til grupper og verv, men sier ofte ikke så mye på møter. En tredje type er fundamentalistene, de sier at alt var så mye bedre før. De ønsker ikke innsyn eller å dele med seg. De tar gjerne ordet på møter og snakker da negativt om endringer. De snakker så mye at deres ord blir det uttalte fra møtene. Den fjerde kategorien er nybegynnerne. De vil etter hvert bli enten superlærere eller fundamentalister og derfor er det viktig at ledelsen er tett på disse så de blir av de endringsvillige. (Muhammad 2009). Dette er karakteristikk som er satt på spissen, men jeg kan gjenkjenne typene.

Rektor og Utviklingsleder uttalte; «Det er en del lærere som ikke vil ha innsyn fra oss ledere. Noen lærer sitter på en piedestall. De mener de er gode nok, de er stolte av sin fagutdanning og ingeniørutdanning og ser ingen fordel med at noen skal se hva de gjør i klasserommet. Vi tror ikke de er redde for noe, men de ikke vil ha noen innblanding på samme vis som at mange mener at ”staten” ikke skal bry seg om folks privatliv (for eksempel om de røyker). Disse privatpraktiserende lærerne er det en utfordring å snu.»

Sverre Lysgaard¹² tok i bruk begrepet ”Arbeiderkollektivet” etter en studie i en papirfabrikk på slutten av 1950-tallet. Han fant at Arbeiderkollektivets hovedoppgave var å være en buffer mellom det teknisk- økonomiske systemet og det menneskelige systemet. Det tekniske systemet karakteriserte Lysgaard som ensidig, umettelig og ubønnhørlig. Det menneskelige systemet består av mennesker som er mangfoldige og begrensede og som har et ønske om å ha det trygt. Menneskene er oppfinnsomme, kreative og kontaktsøkende og de søker ikke arbeid bare for å få lønn, men også for å få venner og bekjente og å oppleve tilhørighet og sosial kontakt. De ansatte har altså et behov for beskyttelse fra det teknisk- økonomiske systemet med dets umenneskelige krav, og arbeiderkollektivet er denne bufferen. (Skorstad 2002: 83).

Da Rektor fortalte avdelingslederne at jeg skulle intervju lærere på deres avdeling og skrive en oppgave om skoleutvikling og implementering av undervisningsstandarer, så ville de ikke være med på dette. De begrunnet det med tidsnød, men Rektor hadde tanker om at de var bekymret for innsynet jeg ville få. Han uttalte: «De negative har gjort minst. Det er fint å tvinges til å reflektere. Nå er det pålagt. De svarene vi kan få ut fra det er så viktig! De som dro opp det negative, er de som ikke har skolevandret. Og når en person først har sagt imot, så er de andre lojale.» (Jamfør «Arbeiderkollektivet»).

En av lærerne sier noe om hva som skjer når noen vil du skal forandre tankene dine; «Jeg opplever at Rektor traff veldig på min avdeling, andre på skolen hadde delte meninger om det han kom med, det er alltid slik når noen vil få oss på nye tanker.»

Skolens 70 kontaktlærere var på en dags seminar om ”coaching” høsten 2011. Avdelingslederne skal ”coache” sine lærere for å sikre implementering av undervisningsstandarer. Det må arbeides med lærerne for å skape positiv innstilling til dette. Opplæring er en måte å forebygge motstand på. Tema ble mottatt svært så forskjellig hos lærerne, hos noen falt det i god jord, mens hos andre var «coaching» helt uønsket. 20 av lærerne forsvant i løpet av dagen. Utviklingsleder ble meget opprørt over dette, og mener det må arbeides for at lærerne får en annen holdning til fellestid og tilstedeværelse.

Rektor mener at på en yrkesskole med såpass lite rettelarbeid, så burde det være mulig å få en ”goodwill” for å bruke utover de 30 timene, som er pålagt tilstedeværelse, til å reflektere over undervisning sammen med kollegaer.

En gruppe lærere fikk utløp for sin frustrasjon når de fortalte meg følgende:

¹² Sverre Lysgaard var professor i sosiolog

«Vi er podet fra det private næringslivet til å være her i 37,5 t. Det er det får vi betalt for, tilstedeværelse i kun 30 timer henger igjen fra gammalt av. Men 30 timer ja, hva gjør de lærerne de resterende timer da? De ligger og «slækker'n». De nye lærerne tenker at du skal være tilgjengelig i 37,5 timer.»

Ofte blir endringsforsøk forbigående hendelser. Man påstår da ofte at motkreftene var for sterke. Men motkrefter er påvirkbare, så konklusjonen må bli at man har arbeidet feil. Man glemmer ofte å forsterke eller institusjonalisere endringene gjennom organisasjonsmessige tilpasninger. Tiltak og virkemidler for å endre en skolekultur må «følges helt ut» (Tronsmo 2012). Vi er over i reetableringsfasen.

7.2.3 Reetableringsfase

For at endring skal vare, må det nye implementeres i organisasjonen. Den nye måten å tenke på skal bli praksisen i hverdagen. Dette krever ofte forandringer i organisasjonskulturen som passer til den nye måten å gjøre ting på. Nye krav og føringer skaper et behov for understøttende tiltak.

De ansatte må forberedes på frustrasjonen som følger med når de gamle rutinene skal skiftes ut med nye metoder og ikke alt «går på skinner». De ansatte må få tid til å lære seg de nye måtene og til å takle de nye rollene. Medlemmene av organisasjonskulturen må internalisere¹³ de nye måtene å tenke om og gjøre tingene på. De beveger seg fra bevisst kompetanse til ubevisst kompetanse.

Lærernes kompetanse, motivasjon og engasjement er en forutsetning for å få til varig endring. For å få til varig endring, kreves langsiktighet og utholdenhet. (Blossing m.fl. 2010).

Systematisk påvirkning over tid er et virkemiddel for å øke implementering av kulturendring. (Bang 2011: 168-173). «Rektor har en viktig rolle med å jobbe med vår relasjon til elevene og hvordan vi skal være rundt dem. Alle har ikke dette som en moral inne i seg og man må helt ned i bunn. Han har i 2 år «pesa og pesa». Folk har det i seg, men det må hentes fram. Ingen har vondt av å ta fram dette.» (Lærer). En avdelingsleder uttalte: «Vi må motivere og repetere ovenfor lærerne, slik de må ovenfor elevene.»

¹³ Internalisering, psykologisk prosess hvor ytre normer, ideer og andre personers innstillinger og egenskaper som opprinnelig ikke finnes hos personen, opptas og oppleves som del av personens selvilde. Internalisering av kulturens skrevne og uskrevne normer og regler anses som vesentlig for sosialisering og moralutvikling.

Konsistens mellom strukturer/ systemer og ønsket kulturinnhold øker sjansene for at kulturendringen blir noe annet enn et kortvarig blaff. (Bang 2011: 168-173). Det er konsistens mellom skolens undervisningsstandarer og skolens verdier; «Respekt- Ansvar- Omsorg».

En ansvarlig, tydelig og kompetent skoleledelse er avgjørende for å få til planlagt endring. (Blossing m. fl. 2010). Dette leder oss over på å se på hva ledelse er og hvordan forskjellige lederstiler kan påvirke kulturen.

7.3 Dualismen management og ledelse

Ledere av organisasjoner av en viss størrelse må klare å spille på mange strenger samtidig. Å lede er et praktisk arbeid. En leder kan finne gode råd hos Aristoteles. Aristoteles uttrykte at kjernen i alt praktisk arbeid er å ha flere fokus på en gang. Man må ha evne til oppmerksomhet, improvisasjon, faglig skjønn, situasjonsbedømmelse, lydhørhet og følelsesmessig begavelse. Aristoteles omtaler praktisk bedømmelse som overveielsens kunst og han sier at engasjert lydhørhet, framfor distansert tenkning, vil være det som fører til rett innsikt.

Det er viktig med profesjonell smidighet. Profesjonell dyktighet er å kunne balansere mellom fagkunnskap (eksplisitt kunnskap/ «knowing what») og taus kunnskap («knowing how»). (Blåka og Filstad 2007: 79 - 80).

Ledere må drive management og ledelse parallelt. Management er å lede den daglige drift. Det å lede organisasjonsutvikling er det man ofte definerer som å utføre ledelse. «Så lenge en organisasjon kan følge sine regler, kan den nøye seg med administrasjon, men når noe uforutsett eller uregulert oppstår, så oppstår også behovet for ledelse.» (Sørhaug¹⁴ 1996: 25). Ledelse kan peke ut en retning og har myndighet til å skape nye regler. På en skole skjer det stadig uforutsette ting. Elevene er svært mangfoldige, og yrkesutdanningene på case-skolen må stadig tilpasse seg et omskiftende næringsliv, nye fagplaner og direktiver fra Utdanningsdirektoratet og Utdanningsetaten i Oslo.

En leder står i et lederhierarki. Avdelingslederne på en videregående skole har rektor over seg. En rektor i Oslo har Utdanningsetaten i Oslo over seg, og etaten må tilpasse seg det som bestemmes i Kunnskapsdepartementet. Direktorat og departement må følge lover og forskrifter.

¹⁴ Tian Sørhaug er sivilingeniør og professor i sosialantropologi

En leder skal drive grenseregulering ved å absorbere støy slik at de ansatte kan få ro og rom til å være operative og å drive utviklingsarbeid. (Op.cit.: 144). En rektor driver grenseregulering ved å ta imot forordninger ovenfra eller klager utenifra, filtrerer dette og bringer det nedover i systemet i passe porsjoner. Rektor på case-skole må være en god del fraværende fra skolen for å være i møter med diverse samarbeidspartnere. På skolen jeg forsket på, skulle lærerne ønske at rektor arbeidet mer sammen med dem om elevene. Lærerne skulle ønske at rektor kunne hjelpe dem med sin spesielle kompetanse på atferdsproblemer. Når rektor er borte, får assisterende rektorer mye ansvar og mye ekstra arbeid. På case-skolen er den ene assisterende rektoren også avdelingsleder. Lærerne hun er avdelingsleder for, savner henne når hun ikke er på sitt kontor. En lærer uttrykker dette slik: «Vi trenger Rektor. Han er kjempeviktig, selv om han har tatt vel mye av avdelingsleder.»

En leder kan ofte ha behov for å konsolidere sin egen virkelighet, få sin egen virkelighetsoppfatning til å stemme. Ledere trenger medarbeidere rundt seg som virker som et sosialt filter. Mellomlederne kan kalles for et «hoff» og som kan gi lederen en opplevelse av trygghet. (Op.cit.: 158). Både trygghet og angst er ingredienser både ledere og ansatte bør eie hvis de skal prestere høyt. Det rette spenningsnivået kan utløse store ressurser i organisasjonen. En god leder har evne til å føle og forstå den angsten som blir skapt når en organisasjon er under endring. «Die angst ist eine Kraft» sier tyskerne. En trygg leder er i stand til å mestre og nyttiggjøre seg denne angsten. (Moxnes 2012)

Man kan tenke at ledelse noen ganger utfolder seg gjennom kurtise og forførelse. Ledere kan vekke begjær, og dette begjæret kan tilfredsstilles gjennom annerkjennelse. (Sørhaug 1996: 158). En lærer setter ord på noe av dette slik; «Noen avdelinger føler seg forbigått da rektor ikke har satt fokus på dem, verken med sitt nærvær eller i sine ord i fellesmøtene.»

Det er tatt i bruk en del metaforer for å beskrive god ledelse.

Isfjellmetaforen sier at for å lede en endring så bør man se dypstrukturen i organisasjonen, det man ser ved første øyekast er kun toppen av isfjellet. Når man vil se under overflaten, må man se organisasjonen fra forskjellige perspektiv. «Tvisyn skaper reflektert gangsyn». Når man skal mobilisere krefter til endringsarbeidet, så bør man bygge på organisasjonenes normer og verdier og ikke nedkjempe dypstrukturene. Hvis man kjenner dypstrukturen, kan man bruke den til å gi kraft (og retning) i endringsarbeid. Det er viktig for en leder å sette av tid til å bli kjent med organisasjonen før han setter i gang tiltak. (Hennestad/ Revang 2012: 65).

Andre metaforer tas i bruk når man råder en leder til å veksle mellom å se organisasjonen som en fabrikk, en familie, en jungel og et tempel. Når en leder bytter mellom disse perspektivene

kan han unngå fallgruver og motstand. Tronsmo sier at en leder må både ha et «ovenfra-og-ned» perspektiv og et «nedenfra-og-opp» perspektiv og at ledelsen må være «tett på».
(Tronsmo 2012).

Ledere bør være oppmerksom på den menneskelige tendensen til introspeksjon og projisering. Introspeksjon er å skue innover i seg selv og observere egne tanker, følelser fantasier og drømmebilder for å forstå seg selv. Projisering er å tilskrive egne følelser til en annen person. Ledere bruker ofte seg selv som modeller når de prøver å tenke ut hva de ansatte liker. For eksempel vil det å invitere en som ikke trener til å bli med gå Birkebeinerrennet, ikke være noen god ide. (Lines 2012)

Det kan virke som det famles mye i ledelse av endring. Årsakene til det kan være at de dominerende ledelse- og organisasjonsmodellene er hentet fra industrisamfunnet, som i sin tur har hentet ideer fra militære og kirkelige kommandomodeller. Det meste av modellene og ideene om styring, ledelse og organisering er vokst fram under omstendigheter som er annerledes enn vårt kunnskaps- og informasjonssamfunn. Modellene handler om å produsere effektivt og handler ikke om stadig tilpasning til nye krav. I industrisamfunnet var verdier og ressurser materielle, mens ressursene nå i stor grad er kunnskap og kompetanse. (Hennestad og Revang 2012: 17)

7.4 Makt, tillit og respekt

Når en leder ønsker å påvirke en kultur, bør han bære med seg kunnskap om bruk av makt og vite hva som kan bidra til at de ansatte får tillit til ham. «Makt handler om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de sannsynligvis ellers ikke ville ha gjort.» (Sørhaug 1996: 22). Endring vil ofte handle om makt og ære. (Tronsmo 2012: 26)

Rektor på min case-skole innehar ekspertmakt. Ekspertmakt er en type personlig makt som innebærer at medarbeideren innordner seg fordi han mener lederen har spesiell kunnskap om den beste måten å gjøre noe på. Ekspertise er en kilde til makt kun hvis de ansatte er avhengige av lederens kunnskap. Følgende uttalelser fra lærere underbygger dette:

«Når rektor kom som konsulent, var han en fyr som skulle rydde opp litt. Jeg liker å få pedagogikk inn og liker når folk er flinke og kan forklare hva som ligger i forskninga, slik

som han kan. Det var fint å høre på ham og jeg gledet meg til neste gang».

«Jeg er imponert over evnene hans. Han har mye kompetanse på pedagogikk og spesped.¹⁵»

Når en leder ønsker å påvirke en kultur, er det en fordel å være godt forberedt for å lykkes.

Det man er ekspert i må bearbeides slik at det treffer tilhørerne. Dette er ekstra viktig hvis en skal legge det fram for en stor forsamling slik Rektor gjør.

Avdelingsleder, som ikke har noen utdanning i det fagområdet hun leder, uttalte; «Jeg kommer fra en annen kultur, og det er litt vanskelig å lede avdelingen». Hennes styrke forklarte hun slik: «Det er en fordel å ha teoretisk kunnskap og teoretisk analyse.»

En av lærerne forklarer viktigheten av kunnskap og fokus og nærhet til kjerneoppgavene. Hun var studieleder da Kunnskapsløftet skulle settes ut i live. Studieleder er forrige betegnelse på avdelingsleder. Hun sa: «Da jeg ble studieleder var jeg inne i lærerrollen med fokus på elevene og jeg hadde nylig tatt utdanning som hadde gitt meg innsikt i reformens grunnlag (Kunnskapsløftet). Jeg hadde fokus på undervisningsutvikling og tok det veldig på alvor. At jeg hadde denne bakgrunn, gjør at avdelingen fremdeles har fokus på å skape relevans og helhet.». De andre lærerne rundt bordet bekreftet at det var viktig at det var hun som hadde den rollen i den perioden.

Kotter råder ledere til å lytte til de ansatte som har kundekontakt, eller i skolen de som har kontakt med elevene. Alle mellomledere som leder lærere i videregående skole skal i utgangspunktet ha undervisning og oppfyller derved dette «kravet» til å ha elevkontakt ved sin doble rolle. På skolen jeg skriver om underviser ikke avdelingslederne. Erfaringen med dette uttalte to lærere slik;

«Det skorter på innsikt fra avdelingsleder, jeg er sjokkert over det. Hun underviser ikke noe og er for fjern fra det vi står i.».

«Min leder kan slenge ut; kan dere ikke bare gjøre sånn og sånn. Jeg savner konkrete tips.»

Rektor og Utdanningsleder på min case-skole fikk en tøff start. De ansatte var skeptiske til dem, fordi de ikke hadde erfaring fra videregående skole.

Lærere jeg intervjuet sa følgende om mangel på ekspertmakt;

«Kursing i vurdering fra en leder som selv ikke har undervist på videregående, føltes dumt fordi vi kan mye mer enn henne om emnet».

Skal du ha makt og innflytelse, må du planlegge nøye. Når dette svikter tenker ansatte slik;

«Noen fellesmøter har vært mindre heldige. Det bør ikke være noen slike uheldige

fellesmøter, de må være mer gjennomtenkte». «Det virker noen ganger som om noe av det

lederne sier på fellesmøtene er planlagt uten å konferere med avdelingslederne».

«Vi sier av og til: Var «detta» (tema på fellesmøte) nødvendig da? Men så ender det med at vi er fornøyde, men vi visker det så ikke andre hører.»

Rektor innehar referent makt. Referent makt er den andre typen personlig makt og handler om at medarbeideren innordner seg fordi han beundrer eller identifiserer seg med lederen og ønsker å oppnå dennes gunst. Man leser implisitt av empirien fra skolen at lærerne gjerne vil bli sett og anerkjent av Rektor.

Rektor utøver legitim makt. Legitim makt er en type posisjonsmakt og handler om at medarbeideren innordner seg fordi han mener lederen har rett til å fatte beslutningen. Rektor har styringsrett. Styringsretten er arbeidsgivers rett til å lede, fordele og kontrollere arbeidet. Denne retten er ikke lovfestet, men har samme rang som en lov via en rekke dommer i arbeidsretten. «Arbeidsgiver har i henhold til styringsretten rett til å organisere, lede, kontrollere og fordele arbeidet, men det må skje innenfor rammen av det arbeidsforhold som er inngått». (Sitat fra høyesterettsdom i 2000). De ansatte har på sin side lojalitetsplikt, lydighetsplikt og arbeidsplikt. Grunnlaget for arbeidsplikten ligger i arbeidsavtalen og i sedvane. Arbeidsreglement og tariffavtale begrenser styringsretten. Styringsretten er også begrenset av arbeidstakernes medbestemmelsesrett, internasjonale konvensjoner, EØS-avtalen, FNs menneskerettighetserklæring og samfunnets etiske regler, normer og verdier. Utviklingen går i retning av begrensninger i styringsretten fordi vi går mot et kunnskaps-samfunn som baserer seg på samskaping i beslutningsprosesser. (Johannessen og Olsen 2008: 231-232).

Mulder framsatte i 1971 sin «maktdistanseteori». Han påsto at maktutøvelse gir tilfredsstillelse, og at den mektige vil bestrebe seg på å øke sin makt og dermed maktavstanden til de andre. Den avmektige vil prøve å minske maktavstanden, men jo større maktavstand, desto mer avtar dette forsøket. Han viste i forsøk at den innflytelsessvake ble påvirket sterkest hvis det var stor forskjell i formell posisjon og i tilgang på informasjon. Desto lengre tid diskusjonen pågikk, jo sterkere ble den innflytelsessvake påvirket. (Bråten 1981: 103).

Maktdistanse eller maktavstand er en av de fem verdidimensjonene som er viktige for å forstå mennesker fra forskjellige kulturer (Se fotnote nr. 3). Maktavstand beskriver i hvilken grad de som har mindre makt i organisasjonen aksepterer at makt og status er ulikt fordelt.

Norge har generelt svært liten maktavstand. I en kultur med lav maktavstand, må en leder ha legitimitet for å få respekt. Det er krevende å være leder i et land med liten maktavstand. Man må være i en evig forhandlingssituasjon med sine ansatte for å få ting gjort. Det er gjerne viktig at det finnes fora for diskusjoner, før viktige avgjørelser tas. Lav maktavstand har den

fordel at de ansatte i stor grad har selvstendig ansvar og at arbeidsoppgavene blir utført selv om lederen er fraværende. (Bøhn og Dypedahl 2009: 110-115)

Rektor på min case-skole er modellsterk på atferdsproblemer. Stein Bråten¹⁶ (1934-), framsatte teorien om «Modellmakt». Modellmakt tar utgangspunkt i at den modellsterke har en modell av virkeligheten som er utviklet på den modellsterkes premisser. Hvis den modellsvake ikke har tilgang til uavhengige kilder til sin egen utvikling av modeller på det samme området, vil den modellsvake søke å tilegne seg den modellsterkes modell. Desto sterkere den modellsvake tilegner seg den modellsterke sin modell, uten å utvikle modeller på egne premisser, jo mer kommer den modellsvake under den modellsterkes kontroll. Det kan være stor vilje hos begge til å minske innflytelsesgapet mellom dem. Men når forskjell i modellstyrke er stor og de ikke endrer referentområder for samhandling og beslutning, og heller ikke har uavhengige kilder for modellutvikling, vil innflytelsesgapet mellom dem kunne øke.

Dersom en sakliste for et møte er slik at lederen er modellsterk og de ansatte er modellsvake, vil lederen få tid og anledning til å plante sine modeller inn i de ansatte. Spørsmål fra de ansatte, som kunne gitt nye perspektiver og virkelighetsdefinisjoner, blir ikke stilt. Desto bedre lederne lykkes å plante sin modell inn i de ansatt, jo bedre kan de kontrollere de ansatte og dermed opprettholde eller styrke sin innflytelse. (Bråten 1981: 104-108).

Rektor forteller om styrt utvikling og bruk av modellmakt; «Jeg sa til de andre lederne, ikke lenge etter jeg ble rektor; «Vi kan godt ha en lang prosess om å finne verdiene for skolen, men vi kommer til å havne med de samme ordene som jeg har med meg fra PALS-modellen.» Etter at tankene var modnet ble det tid for en beslutning. En av lederne foreslo et ord som tillegg, men det ble avvist av de andre lederne. Skolens verdi ble som jeg ville; Respekt- Ansvar- Omsorg, og skolens visjon ble; Vi skaper kunnskap sammen.»

Å utøve ledelse er å utøve makt, men det er ikke alle former for makt som er brukbare for å oppnå alle resultater. En leder er avhengig av å sikre seg de ansattes forpliktelse / engasjement eller i det minste en innordning.

En lederstil man forbinder med bruk av makt er den transaksjonelle. En god transaksjonell leder bygger opp fornuftige bytterelasjoner med de ansatte. Målet for denne lederen er å få en balanse mellom hva den enkelte føler at han gir til organisasjonen, og hva han får igjen av goder. Forholdet mellom ledere og ansatte er da basert på fornuft og innebærer rasjonelle beregninger. Endring blir satt i gang ved at lederen endrer på de rasjonelle faktorene ved å

¹⁶ Stein Bråten er professor emeritus (avgått professor) i sosiologi

lokke med belønning for å endre adferd eller ved å argumentere med en vanskelig situasjon. (Devanna og Tichy 1986: viii). En avdelingsleder fortalte meg at en lærer beklaget seg slik; «Det er ikke snakk om belønning mer for å følge standarder.»

Lønnstillegg som belønningen er vanskelig å akseptere for lærere og det kan vekkes følelser som det som uttrykkes her;

«Når det gjelder lokale tillegg så synes jeg ikke vi blir ivaretatt i hele tatt her på skolen. Jeg oppfylte alle krav men fikk ikke noe tillegg. Det er trikki, lokale tillegg er helt tilfeldig».

«Jeg fikk lokalt tillegg på grunn av «Passiv hus»¹⁷ - greia. Skolen her følger ikke opp reglene.»

Den transaksjonelle leder må forberede seg på å overkomme motstand ved å bygge allianser og tilegne seg kontroll over maktbaser. Etter at forandringen skal være satt ut i livet så må lederen lage systemer for å overvåke og kontrollere for å kunne slå ned på avvik. Den transaksjonelle lederstil passet bedre i tidligere tider med ekspanderende marked og ikke-eksisterende konkurranse. (Devanna og Tichy 1986: viii).

I land med liten maktavstand, slik som i Norge, vil transaksjonell ledelse møtes med skepsis. Her vil maktkamp og konflikter bli tydelig. Som en lærer sa til meg; «Man må være villig til å ville forandre, men ingen kan komme og si at du må.»

Filosofen og psykologen Michel Foucault (1926-1984) studerte samspillet mellom makt og kunnskap på 70-tallet. Han spurte seg selv; Hva binder det nye samfunnet sammen etter at føydalsamfunnet med uformell sosial kontroll i små lokalsamfunn og fyrstenes og kongenes rituelle framvisning av makt ble borte? Foucault ser to former for makt som fyller dette tomrommet; panoptisk disiplinering og biomakt.

Panoptikon betyr «all-syn», og panoptisk disiplinering er et nett av overvåkning og kontroll over samfunnet. Den panoptiske disiplineringen innebærer kroppsdisiplin, tidsdisiplin, organisering av rommet, effektive sanksjoner, kontinuerlig overvåkning, eksaminering og et normaliseringstrykk.

I skolen kjenner vi dette igjen i eleven som må disiplinere kroppen sin til å sitte stille.

Skoledagen inneholder tidsdisiplin i form av timer og friminutter. Oppdeling av rommet, som at hver elev har sin faste pult i klasserommet, bidrar til at kroppen og dens bevegelser gjøres

¹⁷ Et passivhus har et svært lavt energibehov. Man tar i bruk flest mulig passive tiltak for å redusere energibehovet, slik som ekstra varmeisolasjon, ekstra god lufttetthet og varmegjenvinning. Det er krav til hvor stor andel av varmebehovet som skal dekkes med annen energiforsyning enn direktevirkende elektrisitet og fossile brenslers. (www.sintef.no/Byggforsk/)

forutsigbare og håndterbare, og dermed kan man unngå den trusselen som uregulerte menneskemasser utgjør.

Foucault kaller skole, fabrikker, fengsler, sykehus og militærleirer for panoptiske institusjoner. Disse institusjonene har bygget opp sanksjonsapparater, en elev som bryter spillereglene får anmerkninger og kan risikere utvisning. Panoptiske institusjoner er innrettet slik at eleven, arbeideren, fangen, pasienten og soldaten er synlige og vet at de er det, læreren har full oversikt over hva elevene gjør.

Eksamineringen som disiplinering innbefatter kontinuerlig testing og observasjon av eleven. Det produseres en mengde kunnskap om den enkelte elev, alle karakterer registreres på internett slik at kontaktlæreren og ledelsen kan se karakterene elevene har oppnådd.

Til slutt kommer normaliseringstrykket som et punktum, der skoler har detaljerte kriterier for hva det er å være en flink elev. Rektor har observert noe jeg vil kalle et slikt normaliseringstrykk, når han uttrykker at han blir litt lei av lærere som er irritert på elever som synes å ikke passe inn.

«Det samlede resultatet av denne panoptiske drillen er det Foucault kaller en «føyelig» og disiplinert kropp som har mistet sin naturlige rytme og spontanitet, og som dermed kan mobiliseres som «produktivkraft» i et komplekst samfunnsmaskineri»

(Aakvaag 2008: 316).

«Biomakt er den moderne stats regulering av den befolkning som finnes på dens territorium» (Op.cit.: 318). For å kunne utøve sin biomakt, må staten ha kunnskap om befolkningen og makt til å kunne iverksette tiltak. Staten fanger opp kunnskap om feil og mangler ved befolkningen og utvikler løsningsforslag. I Norge har vi egne forskningsinstitusjoner som fanger opp slike feil og mangler. Vi har; NIFU- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NOVA-Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Fafo- stiftelse som forsker på arbeidsliv, velferdspolitik og levekår og **Nordlandsforskning** - som utfører forskningsoppdrag innen samfunns-vitenskapelige og bedriftsøkonomiske fagområder.

Beck, Giddens og Baumann mener at hierarki, disiplin og herredømme har blitt erstattet av flatere struktur og mer frihet innenfor det Foucault kalte panoptiske institusjoner. Og mon tro om ikke globaliseringen har svekket statens biomakt og mulighet til å regulere alt i sitt territorium. (Op.cit.)

En økonomisk tilknytning til en arbeidsplass kjennetegnes av formell autoritet og formelle forpliktelser, hvor den ansatte bytter sin arbeidskraft mot goder som lønnsforhøyelse eller

opptrykk. Opplevelsen av å ha en økonomisk relasjon til leder og organisasjon gir lavere jobbtilfredshet, enn å ha en sosial relasjon. (Buch 2012.)¹⁸

Å oppnå andres tillit og respekt er helt grunnleggende for en leders maktposisjon. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, må man bli godkjent, få tilslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes i utøvelsen av ledelse.

Dale Carnegie framsatte i sin bok ”How to win friends and influence people”(1936) noen grunnregler for å vinne tillit:

- Vis interesse for det den andre interesserer seg for.
- Finn ut hva den andre ønsker og hjelp ham med å oppnå dette.
- Bry deg genuint om den andres behov og personlige mål.
- Uttal deg kun i positive vendinger om andre personer.
- Kritiser aldri den andre på en negativ eller nedbrytende måte.
- Se det alltid først fra den andres perspektiv.

Carnegie mente at hvis en leder følger disse rådene vil vedkommende bli betraktet som en tillitsskapende person som de ansatte kan komme til med de utfordringer og problemer de måtte slite med. (Johannessen og Olsen 2008/ Dale 2010). Rektor gir støtte til lærerne med uttrykk som «Det er uverdig slik du har det» og «Dette kan ikke fortsette».

I tillegg til disse ting som Carnegie framsetter, vil ansatte få tillit til en leder som delegerer og viser samme type atferd over tid. (Kirkhaug 2013: 189).

For å skape et tillitsfullt miljø bør beslutningsprosesser være rettfærdige og gjennomsiktlige. Følelsen av tilhørighet og identifisering med andre er med på å utvikle tillit blant organisasjonens medlemmer. (Blåka og Filstad 2007: 135).

For liten, for sen eller for dårlig informasjon svekker tillitsforholdet mellom ledelse og ansatte. Informasjon er en forutsetning for at medarbeiderne kan ta de riktige beslutningene. Medarbeideren vil vite hva som skjer og hvorfor. (Hagemann 1995: 47-50). De ansatte får tillit til en ledelse gjennom at informasjonen som blir gitt er nøyaktig, at beslutninger forklares, og at det er åpenhet når det gjelder informasjonsutvekslingen. (Kirkhaug 2013: 188). Utviklingsleder er innforstått med hvor viktig det er med informasjon og forfatter informasjonsnotater på «Fronter» og «Facebook» i en jevn strøm. Hun er den som holder tak i fellesmøtene sammen med Rektor.

¹⁸ Robert Buch har nylig forsket på 3300 ansatte i organisasjoner i offentlig og privat sektor i Norge

De seks lederskapssyndene er uærlighet, manipulering, illojalitet, hevn, inkonsistens og forskjellsbehandling. Da brytes tillitsforholdet fra de ansatte.(Op.cit.: 200-203). Mye av motstanden mot endring er framprovosert av dårlig håndtering av prosessene. Det kan være at ledere eller konsulenter ikke opptrer profesjonelt nok, eller at de er nedlatende og arrogante.» (Tronsmo 2012).

Tillit og kunnskap som fundament betviler Sørhaug, er en stor nok grunnvold for ledelse. En leder må ha en troverdig mulighet for maktbruk. Har man makt, kan man overkjøre behovet for tillit og tvinge de ansatte til å handle. Men over tid er makt avhengig av tillit. «Makt uten tillit spiser opp sitt eget grunnlag og faller sammen av seg selv» (Sørhaug 1996: 23).

Endring krever en ledelse som viser vei gjennom sin egen atferd. Gandhi uttalte: «You must be the change you wish to see in the world». Vi ser gjerne etter tips, tegn, eksempler og modeller når vi skal gjøre ting på nye måter.

Lærere berømmet sin tidligere leder ovenfor meg slik;

«Forrige rektor hilste på alle og visste hvem vi var, det var en helt annen verden. Hun kom også innom en undervisningstime der jeg hadde en vanskelig situasjon, for å bidra».

«Den forrige rektoren vi hadde var den beste rektor på de 17 år jeg har vært ansatt fordi hun hadde god oversikt, var strukturert og klar. Hun var flink og modig, hun hadde sterk vilje og gode ønsker. Hun var også folkelig og uhøytidelig. Og hun var tilstedeværende og kunne navnene på alle lærerne.»

Nåværende rektor er klar over at de ansatte savner forrige rektor. «Hun styrte med stødig hånd, hun var innom avdelingslederne to ganger om dagen og arbeidet langt utover normal arbeidstid.» (Rektor)

Lederne må gå foran, for eksempel ved selv å følge standarder for kommunikasjon som de selv pålegger sine ansatte. Rektor fortalte meg at han aldri kommer med nedverdiggende eller rasistiske ord til elever. I sitt møte med mennesker prøver han alltid å gi den andre bekreftelse ved å gi vedkommende tid til å snakke ut først.

Lærerne skulle ønske seg mer av sin rektor. De sa til meg;

«Rektor klarer ikke å sette alt ut i handling, han hilser ikke selv på oss, men han har visjonene og det har effekt utad og for oss.»

«Jeg har ikke noe forhold til den øverste leder. Rektor kommer sjeldnere rundt enn de tidligere rektorer. Rektor blir langt unna. På sommeravslutningen delte Rektor ut blomster til

alle nabokontorer, da er du god til å bygge avstander, han burde delt ut blomstene i et mindre fora.. Det blir litt hult når Rektor ikke vet hvem alle de ansatte er. Han sier han skal komme innom, men kommer ikke, han burde jo det.»

«Rektor har ikke vært på Skar (filial for avrusing). Når du ikke kjenner organisasjonen, kjenner du ikke organisasjonens behov. Rektor vet ikke hva som skjer her ute. Avdelingsleder er heller ikke så ofte på Skar, men hun prater vi mye med.»

Hvis en leder vil drive verdibasert ledelse, er tillit ekstra viktig. Når organisasjonens konsept skal baseres på ideer og ideologier som de ansatte skal tro på, må lederen vise holdninger og atferd som er tillitsvekkende og konsistente. (Kirkhaug 2013: 179). Derved er vi inne i neste delkapittel som omhandler verdibasert ledelse.

7.5. Verdibasert ledelse.

Empirisk forskning på suksessrike ledere har avslørt at verdier har vært sentrale verktøy for å oppnå ønsket atferd og nå ambisiøse mål. Verdibasert ledelse framsettes som et alternativ til regelstyring og målstyring. Verdibasert ledelse kan ikke erstatte, men utfylle disse styringsinstrumentene. Verdibasert ledelse er mer filosofisk, relasjonelt og emosjonelt orientert enn regelstyring og målstyring. Verdibasert ledelse tar utgangspunkt både i humanistiske verdier og i strategiske funderinger. (Kirkhaug 2013: 9-11).

Maskinbyråkrati ledes som regel ved regelstyring, divisjonalisert organisasjonsform ved målstyring og profesjonsbyråkratier ved verdistyring. (Mintzberg 1991; Hennestad og Revang 2012: 76-79).

En leder som ønsker å lede ved å skape et verdimessig samhold innad i organisasjonen betegnes som transformativ. «Transform» betyr å omforme. En slik leder legger stor vekt på å formulere visjoner, å skape engasjement rundt visjoner og strategier og å understreke meningen med det arbeidet som gjøres i organisasjonen. En leder som arbeider transformativt spiller bevisst på emosjonelle forhold og bruker maktbaser som karisma og identifikasjon. Jeg har erfart at rektor på min case-skole arbeider med transformativt lederskap.

Devanna og Tichy har observert mange ledere og funnet at transformasjonelle ledere skiller seg fra transaksjonelle ledere. Transformasjonelle ledere identifiserer seg som forandringsagenter, de er modige, de tar standpunkt og tør å ta risiko. De er i stand til å stå imot press fra et flertall, og det er ikke lett, konformitetspresset er stort. Disse personene har friske «egoer», de vet hvem de er og trenger ikke konstant støtte fra andre.

Transformasjonelle ledere er ikke diktatorer, de er kraftfulle, men samtidig følsomme for andre mennesker og arbeider for at de ansatte skal få mer kontroll over sin egen situasjon. Transformasjonelle ledere tror på folk, at de har mer å bidra med enn de får vist. Disse lederne har større tro på å motivere folk enn å kontrollere dem. De er verdidrevet og visjonære. De er i stand til å drømme og klarer å oversette drømmene og forestillingene slik at andre kan få del i dem. Transformasjonelle ledere lærer hele livet, de kan snakke om feil de har begått, men betegner feilene som eksperimenter de lærte av. (Devanna og Tichy 1986: 271-276). Etter mine erfaringer ved case-skolen så er dette en beskrivelse av Rektor. Transformasjonelle ledere har evnen til å takle tvetydighet, usikkerhet og komplekse situasjoner. De kan håndtere både de kulturelle, de politiske og de tekniske sidene av organisasjonen. (Op.cit.: 277-280). Med disse siste beskrivelsene så anslår jeg at det ikke

finnes en slik leder, og beskrivelsen kan ikke dekkles av Rektors atferd. Han utaler selv at han er sliten.

En del av transformasjonslederne har karisma. Max Weber framsatte teorien om den karismatiske leder i 1947. I følge Weber opptrer karisma gjennom en sosial krise når en leder kommer opp med en radikal visjon som tilbyr en løsning på krisen, og tiltrekker seg «følgere» eller «bejaere» som tror på visjonen. Lederen fungerer som en inspirator og vil gå foran med et godt eksempel for å få organisasjonen med seg. (Yukl 2013: 300). Bernard Bass sier at en karismatisk leder gir de ansatte visjoner og følelse av å ha et overordnet mål, og at de ansatte føler stolthet, respekt og tillit. Ansatte vil gjerne identifisere seg med en karismatisk leder, og de får de ansatte til å tro at de kan utrette store ting gjennom å yte en ekstra innsats. Typisk for karismatiske ledere er energi, selvtillit, besluttsomhet, intellektuell kapasitet, god uttrykksevne og sterke personlige idealer. (Bass 2004: 199) Kirkhaug gjør oss oppmerksom på at karisma er forestillinger i hodene på ansatte og et relasjonelt fenomen mer enn objektive tilstander. Når ledere fremtrer som kompetente, troverdige og med en eksemplarisk atferd, så vil de kunne tildeles karisma. (Kirkhaug 2013: 230).

Kan man tildele rektor på min case-skole karisma? Han kom med løsning på skolens krise, og han talte til hjertene. Han ga de ansatte tro på at organisasjonen kunne bli bedre. Halvparten av skolens lærere ble «følgere» og resten innordnet seg. Han har som mål å gå foran som et godt eksempel, men lykkes ikke i alle sammenhenger. Han er besluttsom, har stor intellektuell kapasitet, god uttrykksevne og sterke personlige idealer. Han er både kompetent og troverdig, og da jeg ikke har tro på at noen kan ha en eksemplarisk atferd, så vil jeg tildele denne rektor karisma.

God ledelse må i perioder kunne «gå på vannet». (Sørhaug 1996: 58). En leder må kunne si at dette gjør vi fordi vi tror på det. Når en forandring er påkrevd så har lederen et personlig ansvar for å definere hva organisasjonene er og hva som er dens verdi i seg selv. (Sørhaug 1996: 25)

7.6. Å lede ved å bygge relasjoner

«Medarbeidere som opplever å ha en sosial relasjon til organisasjonen og nærmeste leder, er mer motiverte og leverer bedre prestasjoner. En sosial tilknytning kjennetegnes av langsiktige gjensidige forpliktelser der leder og ansatt stoler på at den andre vil stille opp ved behov.» (Buch 2012). Rektor fortalte at avdelingslederne ønsket å bruke en del av møtetiden til å bygge relasjoner og at han ikke var forberedt på dette.

Å bygge relasjoner gjøres oftest ved å kommunisere. En av avdelingslederne etterspurte mer fokus på kroppsspråk i arbeidet med å bli god på å bygge relasjoner. Fra psykoterapien kan vi hente kunnskap som sier at for at noe skal endres, må den ene samtalepartner si noe den andre ikke vet, det vil si noe personlig om seg selv, eller gi feedback til den andre om noe den andre ikke visste om seg selv. Den som ikke har kontakt med seg selv, får heller ikke god kontakt med andre. En leder må ha kontakt innover til egne medarbeidere for å få informasjon og bli en pålitelig person. Et ordtak sier « Kongenes ulykke er at de aldri får vite sannheten». Dette har også overføringsverdi til skoleledere. (Moxnes 2012: 72-73).

Den psykologiske løsningen på mange av utfordringene i organisasjoner er mer åpenhet. Dette er en gammel kjensgjerning i psykologien. «Når man lever åpent og ærlig, vil livet langt på vei helbrede seg selv». (Moxnes 2012: 70). Jeg satt stor pris på at Rektor var åpen og ærlig i samtalene vi hadde.

En leder bør legge til rette for gode relasjoner mellom de ansatte.

«Når lærere drar bort sammen skapes det god stemning. Man behøver ikke dra utenlands, personalet var på Kikut i fjor og det var meget vellykket» (Lærer)

«Det er nytt at alle byggfagslærere i Oslo møtes to ganger i året for å dele og lære nytt. Det er to døgn med overnatting på høsten og endagsseminar på våren. Før snakket man negativt om hverandre, men nå er det ikke slik lenger.» (Lærer)

Gode relasjoner er også viktig mellom lærer og elev. Et godt forhold til læreren bidrar til at elevene blir mer motiverte og gjør mer skolearbeid. (Utdanningsspeilet 2011, www.udir.no)

Lærere forteller om relasjonsbygging til elevene og kunnskapen de brukte som redskap;

«Vi har fått kunnskap om at årsaken til at gutta slåss er maskulinitet. Gutter braker sammen og er ferdig etterpå. Kjønnsgreier er en stor del av denne virile gjengen. Det handler om hierarki og ære. Vi var på seminar med Ulla. Hun tok opp spørsmålet; Hvordan skal du ha det når du debuterer seksuelt? Våre forslag ble skrevet opp på tavla; Veloverveid, gjennomtenkt,

edru, med mer. Ulla satte en strek og spurte oss: Hvor mange hadde det sann? Dere må ikke formidle en utopi til elevene. Voldsomme homofobier har vi også lært om.»

«Seksualundervisning har elevene med helsesøster. Vi hadde spørreundersøkelse blant elevene, og de ville ha det. De lurte på sånt som; «Hvordan sjekker jeg opp dama, og hvordan holder jeg på a'?). Er eleven forelsket så kan man som lærer glemme fag og pedagogikk. Og forelskelse kan være totalt styrende for utdanningsvalg.»

«Man må tørre å svare elevene og fortelle dem hvordan det er, ikke legge skjul på noe. Eleven tenker: «Jøss, kan vi prate om dette, det er spennende.» Vi må kunne svare ærlig og redelig når de spør. Vi er midt imellom mor og far og kamerat. Man må jobbe med relasjoner, kan ikke stå der som en statue. Vi jobber med tema maskulinitet med elevene. I starten av skoleåret reiser vi bort med elevene noen dager for å bygge gode relasjoner.»

Avdelingsleder for disse lærere fortalte meg;

«Lærene tenkte ikke på at de var forbilde i forhold til maskulinitet. Og de tenkte ikke på maskulinitet og innvandrerbakgrunn. Jeg og mine lærere studerte seksualitet, inkludert maskulinitet, det første halvåret jeg var avdelingsleder. Vi fikk tanker om hvordan en lærer møter en konflikt når etnisk norske elever kommer i konflikt med elever fra Midtøsten eller Somalia. Etnisk norske elever kjenner grensen for hvor en må gi seg, mens innvandrerne ikke vet hvor de skal slutte. Lærene (som er etnisk norske) føler mer samhørighet med etnisk norske elever.».

«På vår avdeling jobber vi med maskulinitet som et tema sammen med elevene. Vi reiser bort med elevene og vi gir dem trygghet i starten av skoleåret med å ha dem i grupper på 5. Dette gir et grunnlag for å kunne drive med undervisningsstandarer.»

Støttende lederatferd er ekstra viktig når medarbeiderne må takle irriterte elever eller når medarbeiderne mangler selvtillit eller føler seg usikre. Støtte er å vise omtanke, aksept og sympati for andres følelser og behov. Det å vise vennlighet og omtanke kan være helt essensielt for å skape et godt arbeidsmiljø. (Yukl 2013: 78).

«Det fremmer utvikling når ledere ser på ansatte som mennesker og ikke soldater, og det fremmer utvikling når ledere ser seg som sosiale arkitekter, reflekterende praktikere og retoriske professorer mer enn upersonlige hærførere.» (Hennestad og Revang 2012: 119).

Svein Rognaldsen har erfart at de skolelederne som har lyktes best har lagt seg opp mot en relasjonell forståelse av fenomenet ledelse. Det handler primært om det de ansatte i skoleorganisasjonen får til sammen. (Andreassen og Wadel 1989; Rognaldsen 2008: 33) Det bringer oss over i neste delkapittel.

7.7 Å påvirke gjennom samhandling

Case-skolen har fokus på samhandling. Det er en av rollebeskrivelsene firmaet «Diolite» har kommet fram til at de ansatte bør bli bedre til. (Se figur nr.7).

For å øke sjansen for at organisasjonsmedlemmene skal bli enige om en felles retning for eksempelvis samhandling, bør lederen ta i bruk strategiene medarbeiderinvolvering og læringstilnærming. Endringsprosess må stadig være på agendaen og være vedt inn i organisasjonens væremåte. Utredninger, diskusjoner og beslutninger er best å ha i tilknytning til den normale møtestrukturen. Avdelingene på case-skolen har møter to ganger i måneden, da blir mye av tiden brukt til å diskutere retning på kulturendringen. Ledelsen bør bidra til at resultater av forsøksvise tiltak analyseres, at idedugnader avholdes og nye rutiner vurderes og utprøves. Case-skolens lærere er med på å utvikle sin egen avdelings handlingsplan. I de fellesmøtene jeg observerte så var det lagt inn perioder med diskusjoner som var ment som en demokratisk måte å utvikle kulturen på. «Endring er ikke slitsomt hvis man har påvirkning og du ser behovene».(Lærer).

Endring er noe man møysommelig må skape. Da organisasjoner er sosialt skapt så er det nødvendig med samskaping av kollektiv praksis.

I norsk konstruksjon av beslutninger og organisatorisk retning er produksjon av enighet helt sentrale etiske og estetiske prinsipper. Denne produksjon av enighet kan ta form av å skjule eller utsette konflikter. En av Kennington's teser inneholder kravet til absolutt organisatorisk lojalitet. Det provoserer de norske verdier om individuell autonomi og integritet. I norsk kultur er det kort vei fra lojalitet til følelsen av underkastelse. (Sørhaug 1996: 88-89).

En autoritær lederstil passer dårlig i Norge som har en individualistisk kultur. De ansatte ønsker å bli behandlet som likestilte mennesker. Men det motsatte, demokratisk ledelse, må ikke bety at alle får gjøre som de vil. Målet og spillereglene må være klare. Allerede i de tidlige avtaledokumentene mellom partene i arbeidslivet ble medvirkning framhevet som et middel til både økt produktivitet og bedring av arbeidskår og demokratisering. Disse brede sosiale målsettingene i norsk samarbeidstradisjon er annerledes enn den amerikanske «Human Relation-diskursen», der medvirkning motiveres kun av bedriftsøkonomiske hensyn.

Medvirkning innebærer at de ansatte får makt til å ta beslutninger som angår virksomheten og får mulighet til å ha innflytelse over eget arbeid. Det er vanlig å dele opp medvirkning i representativ medvirkning og direkte medvirkning. Den representative formen for medvirkning er innflytelse gjennom valgte representanter (tillitsvalgte). Direkte medvirkning er når de ansatte får innflytelse omkring eget arbeid. (Finsrud m.fl. 2012: 45). Moxnes mener

det finnes en uskreven lov vi bør være oppmerksom på; «Det er ikke tillat for en person med lavere status å snakke mer enn en person med høy status. Mot en slik psykologisk kraft vil de fleste samarbeidsbestemmelser komme til kort.» (Moxnes 2012: 108).

Når man skal ta for seg tema medvirkning er det naturlig å se på det som kalles psykologiske jobbkrav og hva arbeidsmiljøloven sier om arbeidsforhold og medvirkning. De psykologiske jobbkrav utkrystalliserte seg fra forskningsarbeidet til Einar Thorsrud på 70-tallet.

Jobbkravene innebærer; Selvbestemmelse, ansvar for egen arbeidssituasjon, samarbeid, mulighet for kunnskaps- og kompetanseoppbygning, demokrati, at man ser sammenhengen mellom arbeidet og omverdenen og at man på sikt ser at jobben gir mulighet for ønsket utvikling. Disse krav ble institusjonalisert i Arbeidsmiljøloven.

I arbeidsmiljøloven fra 2005, § 4-2, Krav til tilrettelegging, **medvirkning** (min utheving) og utvikling, står det: «I utformingen av den enkeltes arbeidssituasjon skal: c) det legges vekt på å gi arbeidstaker mulighet til **selvbestemmelse, innflytelse** (min utheving) og faglig ansvar, d) det gis **tilstrekkelig informasjon** (min utheving) og opplæring slik at arbeidstakeren er i stand til å utføre arbeidet når det skjer endringer som berører vedkommende sin arbeidssituasjon.»

Et av delkapitlene i Arbeidsmiljøloven har overskriften; Arbeidstakers **medvirkningsplikt**. (min utheving). «Arbeidstaker skal medvirke ved utforming, gjennomføring og oppfølging av virksomhetens systematiske helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid. Arbeidstaker skal medvirke ved gjennomføringen av de tiltak som blir satt i verk for å skape et godt og sikkert arbeidsmiljø.» (§2-3 i Arbeidsmiljøloven).

Rektor på case-skolen kom med dette hjertesukket: «En liten hard kjerne av mine ansatte tror de har motstandsplikt i stedet for medvirkningsplikt, det er meget slitsomt.»

Arbeidsmiljøloven setter krav til informasjon og drøfting. «I virksomheter som jevnlig sysselsetter minst 50 arbeidstakere skal arbeidsgiver **informere** om og **drøfte** (mine uthevninger) spørsmål av betydning for arbeidstakernes arbeidsforhold med arbeidstakernes tillitsvalgte.» (§ 8-1 punkt (1) i Arbeidsmiljøloven). Drøfting av beslutninger som kan føre til vesentlige endringer i arbeidsorganiseringen eller ansettelsesforhold skal ta sikte på å oppnå en avtale.(§ 8-2 (1) c) og (3).

(Storeng m.fl.2009)

Jo mer medlemmene i en organisasjon involverer seg og deltar i beslutninger, desto mer effektiv vil organisasjonen bli. De ansatte vil på den måten få en følelse av å eie beslutningene og dermed lettere forplikte seg. Slik reduseres behovet for kontrollsystemer. (Bang 2011: 128). En lærer hadde tydelig mening om involvering; «Vi må involvere oss på forhånd, før fellesmøtene, deretter arbeide med det på avdelingsnivå. Det må avsettes tid.»

Avdelingsledere på min case-skole fortalte om medvirkning og involvering; «Lærerne har vært med å trekke ut de 5 undervisningsstandarene som først skulle ha fokus, og det ga dem litt eieforhold. Noen av dem vi valgte ut var alle enige om. Det å velge ut gir en følelse av å bestemme.».

«På avdelingsnivå har vi diskutert hva vi legger i undervisningsstandarene. Avdelingens team har diskutert dem videre, og det ble opplevd som positivt. Denne bevisstgjøringen var viktig. Hva mener vi med ro, gode relasjoner og dynamisk uro? Det ble engasjement. Surpompene ble overdøvet av entusiastene. Klasseromsregler diskuteres en del. Særlig de gode lærene liker undervisningsstandarene, men vi har lærere som ikke følger noe som helst». Kreative og ressurssterke mennesker har et stort behov for å bestemme over seg selv, bidra aktivt og føle seg som en del av fellesskapet. Hvis beslutninger blir tredd nedover hodene på dem, opplever de det som en personlig nedvurdering. Når medarbeideren blir holdt utenfor beslutningsprosessen tar det kortere tid å komme til en avgjørelse, men selve gjennomføringen kan gå tregt. Når medarbeideren blir overkjørt får de piggene ut og bruker sin kreativitet til å finne måter å motarbeide på. En leder som tar medarbeiderne med på råd, får både nyttig informasjon og medarbeidernes lojalitet. Medvirkning skaper en vi følelse og følelse av tilhørighet.

En lærer forteller om demokratisk ledelse; «Avdelingsleder er « fæl til å stå på». Hun er framtidsrettet. Hun er opptatt av demokrati, det skal mye til før hun banker gjennom noe. Hun vil at alle skal si sin mening, og når vi er i gang så kan det bli for mye prat. Hun trekker nok konklusjoner etterpå, det er for at vi skal få et eieforhold til det.»

Et godt samarbeidsklima er viktig om kulturer skal utvikle seg. For at samarbeidsklima skal være godt må lederne ha forståelse for medarbeidernes situasjon og deres vurderinger. Når vurderinger skal omsettes i tiltak, er det viktig at ledernes vurdering av omgivelsene, for eksempel rektors oppfatning av hvorfor elever slutter på skolen, har intern legitimitet.

Kreativ involvering og kooperativ kreativitet utløses lettere når arbeidsvilkårene er gode. (Skorstad 2002: 25).

Det er en veletablert erkjennelse i sosialpsykologien at dialog og deltakelse er en forutsetning for sosial nyskapning. Ledelsen må sørge for at det er rom for åpne, saklige og konkrete

meningsutvekslinger der idealet er at det beste argumentet skal brukes. Åpenhet og aksept av variasjoner er en forutsetning for læring og utvikling. Handlinger baserer seg alltid på forenklinger av virkeligheten. I det man handler må man sette tvil og kritikk til side slik at man får gjennomført handlingene. (Sørhaug 1996: 61-62).

Det er viktig at ledere skaper legitime rom som pauser og buffere. (Op.cit.: 142). I disse rom kan det bli diskusjoner som utløser kreativitet, løser utfordringer og utvikler nye etiske standarder.

Kollektiv mening er ofte et problem for implementering av nye ideer. Den kollektive mening blir oppfattet som sannhet. Det er den kollektive meningen som må endres. Organisasjoner kan trenge flere «vannhull»¹⁹. Vannhull er en metafor på det som skjer ved kopimaskiner og kaffemaskiner og i pauserom. (Hennestad og Revang 2012: 223).

Sosiologen John Meyer skal ha uttalt; «Det er spesielt i den ikke-intensjonelle samtale at verdier blir dannet, omdannet og vedlikeholdt.». Hvis diskusjonene produserer noe nytt så får deltagerne et eierskap til det nye og endring vil lettere implementeres. Vannhullene gir dialogen rom. Det trengs avstand i tid for å kunne trekke seg tilbake og se saken fra eget ståsted. Vannhullene kan bidra til å hindre at deltagerne med flest forståelsesmodeller får kontroll over de andre deltagerne. (Hennestad og Revang 2012: 222 - 229). Vannhullene hindrer modellmakt.

I et skolemiljø er det mange slike vannhull. Min case-skole har ikke *et* personalrom. Hvert programområde har faktisk flere personalrom og slik kan subkulturer utvikle seg uavhengig av hverandre. Som drøftet under kapitlet om subkulturer, kan dette motvirke at skolen som organisasjon får en sterk (felles) kultur. For at ikke avdelingen som subkultur igjen skal dele seg i mange mindre subkulturer er det viktig at avdelingsleder oppholder seg og «mingler» i alle programområdets personalrom. Å være lærer kan føles som en ensom jobb, da man som regel står alene med klassene. På case-skolen det i mindre grad slik fordi de ofte slår sammen grupper og er to lærere sammen hos elevene. Men uavhengig av dette er det et stort behov for vannhull for lærerne. Der kan de støtte hverandre og gi hverandre ideer som kan bedre undervisningskulturen og forholdet til elevene.

De små skritts endring styrt med transformativ ledelse har fått betegnelsen instrumentell endring. (Hennestad og Revang 2012). Instrumentell endring bygger på erfaringer og modeller fra samarbeidstradisjonen og «den norske modellen». En avdelingsleder sa; «Vi må drive utviklingen i små steg, den må drives individuelt for hver lærer og ikke for fort.»

¹⁹ Vannhull er det som Nancy M. Dixon kalte «Hallways of learning»

7.8 Krever kunnskapsarbeidere en egen form for ledelse?

Skole er et profesjonsbyråkrati, og kan også betegnes som en kunnskapsorganisasjon.

Kunnskapsorganisasjoner er preget av høy autonomi blant de ansatte. Læreren må ta et selvstendig ansvar for både utføring og utvikling av egne arbeidsoppgaver.

Kunnskapsarbeidere liker å vite hvorfor og selv bestemme hvordan arbeidet skal gjøres.

Anvendelse av standardisering, formalisering og kontroll av arbeidsprosesser fungerer dårlig ovenfor ansatte med høy utdanning. (Hennestad og Revang 2012: 38).

Kunnskapsarbeidere blir motivert av meritokrati og rettferdighet i tildelingen av påskjønnelser. (Lines 2012)²⁰ Meritokrati er en styreform hvor intelligens, kompetanse og ytelser gir grunnlaget for maktfordeling og sosial status. Makt og autoritet tildeles altså etter evner og ferdigheter og ikke etter popularitet, som i et demokrati. Kunnskapsarbeidere reagerer sterkt negativt og med redusert engasjement for organisasjonen og får høyere grad av intensjoner om å slutte, når de oppdager brudd mot verdiene meritokrati og rettferdighet.

Kunnskapsarbeidere responderer både sterkt positivt og sterkt negativt på ledelse. Når kunnskapsarbeidere står overfor det de definerer som en god leder, er de overraskende positive. Dersom de blir utsatt for dårlig ledelse så reagerer de meget negativt. Dette kan forklares gjennom at kunnskapsarbeidere via sin utdanning får klare forestillinger om hva som er god ledelse. Data peker i retning av at kunnskapsarbeidere responderer positivt på aktiv ledelse. Dersom kunnskapsarbeideren har en leder de har tillit til, da setter de pris på at lederen gir tydelig beskjed om hva han eller hun prioriterer. (Op. cit.). En del av empiren min støtter opp under dette.

Ønsket om frihet og autonomi ligger i selve arbeidet. Kunnskapsarbeidere vil ha fred og frihet til å utføre arbeidet sitt på en måte som utvikler egen kompetanse, som ofte er høyere enn lederens kompetanse. Derfor kan ikke en leder i kunnskapsbedrifter i samme grad som i andre bedrifter gripe inn i hvordan ting blir gjort. (Op.cit.).

Man kan si at kunnskapsarbeidere påføres nye former for dressur. De underlegges sterkere tidsdisiplin til tross for større frihet til å disponere innenfor tidsrammene. Arbeidstakerne temmes til å utføre arbeidet med innlevd naturlighet og til å tillegge arbeidet verdi og legge sine personlige ambisjoner i det. Arbeidstagerne dresseres til å gjøre prestasjoner og akseptere målingene av prestasjonen. (Strand 2007: 476). Skolene er satt under tilsyn og kontroll fra

²⁰ Rune Lines er professor ved Norges Handelshøgskole i Bergen

sine eiere som for videregående skole sin del er fylkeskommunen. (Se vedlegg 5). Som jeg har behandlet under panoptisk disiplinering, er lærerne pålagt å føre både fravær og karakterer og meldinger i et datasystem som heter «Oppad».

Kunnskapsarbeidere setter pris på at lederen informerer dem om, men ikke nødvendigvis involverer dem i, avgjørelsesprosesser. Mange hater endeløse medvirkningsprosesser fordi det stjeler tid fra det de egentlig ønsker å arbeide med. (Lines 2012).

7.9 Finnes den gode leder?

Det er viktig at en leder bruker talemåter, handlinger og praksis som henger sammen og konsekvent peker i samme retning. En leder er god hvis han fengsler folks fantasi og appellerer til ting de ansatte synes er viktige, meningsfylte og relevante. For å få til dette kreves det variasjon og nyhetsverdi og en grundig situasjonstilpasning. (Alvesson 2002: 242).

Ulike lederstiler kan være best på ulike tidspunkt eller det kan være to som leder en organisasjon sammen som har hver sin stil. Et viktig poeng hos Bernard Bass som innførte begrepene transaksjonell og transformativ ledelse, var at de to lederstiler utfyller hverandre. Ledere må kunne benytte begge lederstiler. (Jacobsen 2004: 258).

Ledelsesferdigheter kan plasseres langs to dimensjoner. Den ene dimensjonen er grad av dominans kontra innordning, den andre dimensjonen er grad av samarbeid kontra opposisjon. (Wubbels mfl. 1999). Den beste kombinasjon av disse to dimensjonene er fra moderat til høy dominans og fra moderat til høyt samarbeid. (Marzano mfl. 2003). Da er man både lyttende og selvhevdende, eller som en lærer jeg intervjuet sa det; «En leder må ha både en demokratisk og en autoritær lederstil».

Ingen leder kan klare alt! Fortellingen her kan bekrefte det;

«Det er deilig å bli ledet. Min avdelingsleder er en romslig lederfigur. Hun vil ikke kalles sjef. Hun er en glimrende pedagogisk sjef og hundre prosent god på det pedagogiske. Det var strålende å gå veien med henne da jeg kom som ny lærer. Men det er jo slik at man må være sjef for å drifte, hun har litt å ta igjen på den siden. Naziregime trengs. Det papirmessige og det strukturerte er ikke bra, hun skulle hatt en sekretær. Hun har gjort det vanskelig for seg selv, hun vil at vi skal være i forkant, for eksempel med pedagogisk plattform. Hun er en strålende leder, men ikke en strålende sjef.»

Her fanger læreren et forhold mellom management og ledelse som ikke er balansert. Denne

utfordringen kommer en organisasjon ofte ut for, det løser seg som regel ved å danne et team av ledere som sammen klarer å dekke organisasjonens behov.

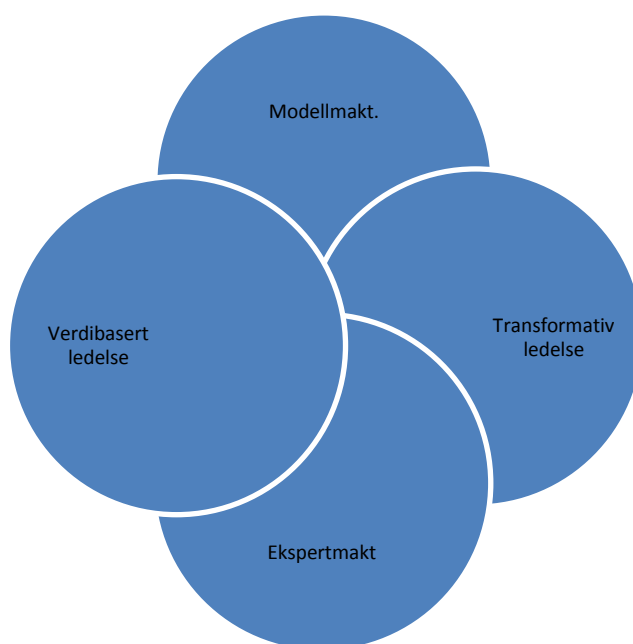
En god skoleleder bidrar til at en skole får en funksjonell kultur. En god leder av skole har klare hensikter, involverer personalet i beslutninger, skaper felles visjoner og mål og har en profesjonell autoritet i forhold til undervisning og læring.

Lærere sier om Rektor;

«Vi trenger vår rektor. Han er kjempeviktig.»

«Rektor er fleksibel og jeg setter pris på at rektor går inn i materien.»

Rektor tar i bruk modellmakt og ekspertmakt, og han utøver verdibasert og transformativ ledelse. Han har med seg i sin stab dyktige medarbeidere, blant annet en proaktiv utviklingsleder. Dette synes å fungere bra. Skolen har fått et bedre rykte, elevene fullfører på linje med de andre elvene i Oslo og skolen er ikke lenger det siste valget blant Oslos ungdommer.



Figur 9. Min figur av virkemidler Rektor tar i bruk

8.0 Avslutning

Vi har mye kunnskap om tilstanden i skolen. Problemet for utdanningssektoren er vår evne til å anvende denne kunnskapen. McKinsey rapporten «How the world's most improved school systems keep getting better» sammen med rapporten “ Bedre kunnskap om implementering” forteller oss om strategiene som tas i bruk i Norge for å skape en funksjonell skolekultur; Maktstrategien. I Norge blir skolenes resultater offentliggjort, slik du kan se i vedlegg 3. Dette kan skape sosiale sanksjoner. Men sanksjonene i Norge er relativt milde og dermed er maktstrategien ikke så effektiv.

Formalstrategien tar i bruk den legitime makt. Realiteten er imidlertid den at folk har lojalitet i mange retninger, ikke bare oppover. Det kan være lojalitet ovenfor elever, kollegaer, profesjon eller lokalsamfunn. Dessuten er selvstendighet og opposisjon mot autoriteter i mange sammenhenger en «nasjonal dyd» i Norge.

Krisestrategien er en ikke planlagt endringsstrategi som trer inn når man ikke har noe annet valg. I utdanningssektoren ble denne strategien tatt i bruk etter «PISA – sjokket», det de norske elevene skåret lavt i matematikk og naturfag i forhold til de andre OECD-landene. Min case-skole sin situasjon for syv år siden vil jeg betegne som en krisesituasjon.

Fornuftsstrategien antar at når folk blir opplyst så tar de konsekvensene av den tilførte kunnskap og gjennomfører de forandringene som er fornuftige. Men forskning på dette området viser at vi ikke er rasjonelle. Vi styres av følelser, intuisjoner, normer, tradisjoner og egeninteresser.

Mobiliseringsstrategien. Da tilbyr man lederutdanning, videreutdanning for lærere, hjelp til læringsmiljøutvikling med mer. Det kan også innebefatte det som på engelsk kalles «Empowerment Dette er etablering av nettverk, brobygging, inspirasjon og ulike støtteordninger.

(Tronsmo 2012)

«Det er viktig at man ikke overlater alle problemer til den enkelte skole og stiller krav om at de skal redegjøre for måloppnåelse og resultater uavhengig av utgangspunkt og utfordringer. Den enkelte skole kan ikke stilles til ansvar for politiske eller sosiale forhold de ikke rår over.» (Ogden 2009: 120). Derfor er grepene siste stortingsmelding «På rett vei» foreslår viktige.

Case- skolen har hatt en positiv utvikling gjennom mange år. Etter hvordan jeg forstår de jeg har intervjuet, har alle rektorene etter «Reform 94», da skolen fikk de store utfordringene, tatt styring for å få «skuta» i riktig retning. Jeg vil si at «skuta» begynte å rette seg opp under den

nest siste rektoren. Hun la grunnen, blant annet ved å omstrukturere ledelsen, få bukt med tagging og forsøpling og få inn nåværende rektor som konsulent. Jeg mener Rektor ga «skuta» den retningen som peker inn i trygg havn. Rektor tok roret med all sin kunnskap om atferdsproblemer og med sine karismatiske taleevner.

Ledelsen har endret kulturen. Avdelingsleder, som har ledet mange endringsprosesser andre steder, kunne fortelle. «Det tar som regel 3 år å endre. På min avdeling gikk det raskere enn noe jeg før har opplevd.».

Er det da slik at denne skolen har fått en eksemplarisk kultur? Jeg vil heller få uttrykke at dens kultur har blitt mer funksjonell de siste syv år og nå er på linje med de andre videregående skolene i Oslo. Jeg har i mitt arbeid fokusert på det som har fremmet en positiv kulturutvikling, det som har hemmet den har fått lite plass i avhandlingen. Ledelsen er flink, men som de mennesker de er, så har de ikke alltid tid til rådighet eller overskudd til å fremme en funksjonell organisasjonskultur.

Mange lærere på case-skolen har fått tilbake sin idealisme og kjenner igjen grunnen til at de ble lærere. Rus og vold er minimalisert. Spesialundervisningen har kommet inn i lovlige former. Nå slutter kun 1 av 20 elever på skolen i løpet av skoleåret, det er som på de andre videregående skolene i Oslo. Skolen har fått et mye bedre omdømme og har nå fire skoler etter seg på valg-ranking-lista til Oslo-ungdommene. Verdier og standarder er rimelig godt implementert. Kulturen er bygget sterkere, blant annet ved hjelp av felles samlinger hver måned.

Jeg observerte en skole med høflige og blide elever og ansatte. Etter min erfaring er skolens kultur nå preget av en fredelig stemning og lite vold og rus.

Rektor har tatt i bruk et spekter av midler og metoder for å skape en mer funksjonell kultur. Han har holdt velfunderte og vel forberedte appeller som talte til både intellektet og «hjertene». Han har hatt fokus på å skape en felles kultur, blant annet ved å innføre hyppige fellesmøter og bruke sosiale medier.

Rektor har hatt fokus på omsorg og at de voksne skal involvere seg i elevene som hele mennesker. Han har implementert gode verdier. Han har fått på plass undervisningsstandarder og påser at alle får disse «inn under huden». Rektor allokerte ressurser slik at spesialundervisningen kom i ordnede former. Gjentakelser og oppfølging er aktivt i bruk for å bygge en felles kultur. Rektor er proaktiv ved å holde lærerne oppdaterte på kunnskap om læring.

De redskaper som jeg fikk med meg at rektor viderefører for å bygge en funksjonell kultur er; Skolemekling, miljøarbeidere i fellesareal, sosiale «happenings» for elever og lærere, minoritetsrådgivere og systemer for å hindre forsøpling og tagging.

Ved å forske på case-skolen, studere teori og skrive denne avhandlingen har jeg fått verdifull innsikt om hvordan organisasjonskultur og ledelsesatferd påvirker hverandre. Andre skoler og skoleledere har mye å lære av tiltakene som er tatt i bruk på case-skolen.

9.0 Litteraturliste

- Ackroyd, Stephen and Paul Thompson (1999). Organizational misbehaviour. London: Sage Publications.
- Andersen, Svein S. (1997). Forskningsstrategi og design. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, Mats. (2002). Organisasjonskultur og ledelse. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Bang, Henning (2011). Organisasjonskultur. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bass, Bernard M.(2004): «Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å dele en visjon». P, 191-205. Martinsen, Øyvind L.(red): *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Beck, Tom H. og Arve Due Lund, Nils H. Storeng (2009). Arbeidsrett. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bleikelia, Mats og June Westerveld. «Ungdom med innvandrerbakgrunn trives dårligere.» *Aftenposten morgen*. 20.06.2012
- Blossing, Ulf og Anna Hagen, Torgeir Nyen, Åsa Södeström (2010). «Kunnskapsløftet-fra ord til handling». Sluttrapport fra evaluering av statlig program for skoleutvikling. Fafo og Karlstads Universitet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Blåka, Gunnhild og Cathrine Filstad (2007). Læring i helseorganisasjoner. Oslo: J.W. Cappelen.
- Bronfenbrenner, Urie. (1974). Barn i to verdener, USA og Sovjet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, Stein (1981). Modeller av menneske og samfunn. Bro mellom teori og erfaring fra sosiologi og sosialpsykologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buch, Robert: Interdependent Social Exchange Relationships. Exploring the socially embedded nature of social exchange in organizations, Series of Dissertation 9/2012. BI Norwegian Business School.
- Bøhn, Henrik og Magne Dypedahl (2009). Veien til interkulturell kompetanse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, Carnegie (2010). Hvordan vinne venner. Slik får du innflytelse og fremgang. Oslo: Forlaget Lille Måne AS
- Devanna, Mary Anne and Noel M. Tichy (1986). The Transformational Leader. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- “Education at a glance”
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2012>
- Ellingsen, Anne. Multiculturalism and the Nordic State. Paper to Reassess conference, Oslo 18-20 May 2009
- Finsrud, Ingvaldsen og Rolfsen.. «Lean organisering i norsk arbeidsliv: Slutten på medvirkning?» Magma nr. 4. 2012

Frønes, Ivar og Lise Kjølstad (2010) *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
Frøseth, Mari, Elisabeth Hovdhaugen, Eifred Markussen og Nils Vibe (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseforståelse i videregående opplæring»*. Rapport 26/2012. Oslo: NIFU- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
Frøyland, Lars Roar og Cay Gjerustad (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo*. NOVA Rapport 5/2012. Oslo: Rapporten er bestilt av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
Hagemann, Gisela (1995). *Leder og medarbeider på bølgelengde*. Oslo: Gyldendal.

Halkier, Bente (2010). «Fokusgrupper». *Kvalitative metoder* av Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red). København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, Marianne Nordli og Arne Masterkaasa. (2010) «Utdanning – stabilitet og endring». *Det norske samfunn* av Ivar Frønes og Lise Kjølstrød (red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
Hennestad, Bjørn W. og Øivind Revang i samarbeid med Fredrik H. Strønen (2012) *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
Hogdson, Janet og Wenche Rønning, Peter Tomlinson. *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. NF-rapport nr. 4/2012. Nordlandsforskning.
http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter_2012/Rapp_04_12.pdf

Jacobsen, Dag Ingvar. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Johannessen, Jon-Arild & Bjørn Olsen (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
Kaufmann, Geir & Astrid Kaufmann (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
Karlsson, Jan Ch. (2008). *Den smidiga mellancheffen*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
Kirkhaug, Rudi (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kotter, John P.(2008). *Haster! Fornemmelse for forandring*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Langslet, G.J. (1999). *LØFT – løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Ad Notam.

Lines, Rune (2012). «Kva motiverer kunnskapsarbeidarar?». Sigrid Folkestad (red.) www.forskning.no 31.12.2012.

Moxnes, Paul (2012). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Muhammad, A. (2009). *Transforming School Culture. How to Overcome Staff. Division*. Bloomington: Solution Tree Press.

- Ogden, Terje (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ryste, Heidi Torkildson (2010). «Frafall i videregående skole». I: *Aftenposten, morgen*, 30.03.10
- Røvik, Kjell Arne (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rognaldsen, Svein. (2008). *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skoleledere som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E.H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*. Winter: 3-16
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4. utg). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Selznick, Philip (1997). *Lederskap*. Oslo: Tano Aschoug
- Skorstad, Egil J. (2002). *Organisasjonsformer - Kontinuitet eller forandring?* Oslo: Gyldendal
- Skrøvseth, Siw (2008) *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/> →Dokumenter→ Proposisjoner og meldinger→ Meldinger til Stortinget→ Meld. St. 40 (2008-2009)
- Stortingsmelding nr. 40 (2008-2009). Utdanningslinja. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/> →Dokumenter→ Proposisjoner og meldinger→ Meldinger til Stortinget→ Meld. St. 40 (2008-2009)
- Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013). På rett vei. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/> →Dokumenter→ Proposisjoner og meldinger→ Meldinger til Stortinget→ Meld. St. 20 (2012-2013)
- Strand, Torodd (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sørhaug, Tian (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, Hans Christian "Tian" (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling: Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tessem, Liv Berit. «Dansk professor: Få visjoner for norsk skole». *Aftenposten* 1. november 2012.
- Tronsmo, Per (2012). "Implementering og endring". *Bedre Skole nr. 2* Utdanningsspeilet 2011
http://www.udir.no/Upload/Forskning/Utdanningsspeilet%202011/Utdanningsspeilet_2011.pdf?epslanguage=no
- Weick, Karl E (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- Weick, Karl E and Quinn, Robert E. (1999); *Organizational Change and Development*. Annual Review of Psychology. Vol.50, p.361-386.
- Yukl, Gary (2013). *Leadership in organization*. Eighth edition. USA: Pearson
- Øia, Tormod (2012). *Ung i Oslo 2012. Nøkkeltall*. Notat nr.7/12. Oslo: NOVA-Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Aakvaag, Gunnar C. (2010). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Vedlegg 1. Startspørsmål til intervjuene

Avdelingslederne

Hovedspørsmål:

Hva hemmer og hva fremmer implementering av undervisningsstandarder?

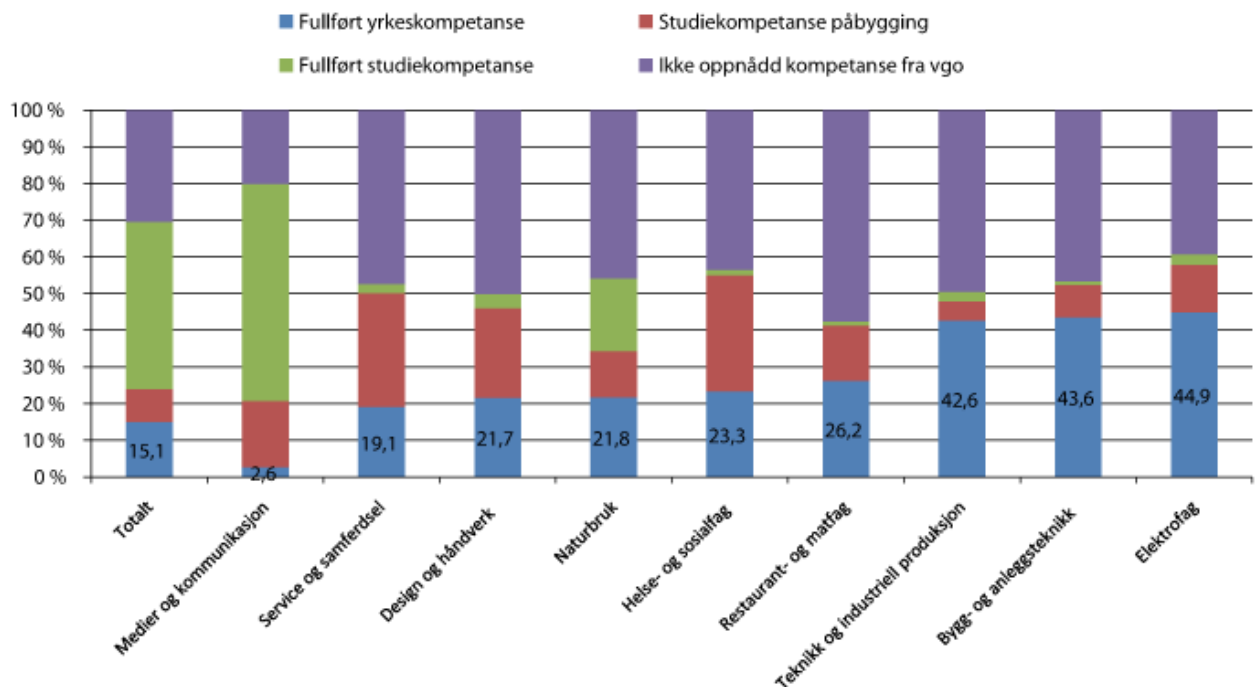
Underspørsmål:

- Hvordan fokuserer dere på undervisningsstandarene når dere
 - Leder avdelingsmøtene
 - Driver skolevandring
- Hvordan responderer lærerne?
- I hvilken grad møter dere motstand fra lærerne?
- Hva virker?

Lærerne

1. Kan dere gi meg noen milepæler (viktige hendelser) i utviklingen av skolen i dette årtusen.
2. Føltes det meningsfylt å fokusere på verdier og standarder den gangen nåværende rektor kom som konsulent? Beskriv det som skjedde.
 - Bruk av metaforer?
 - Skapte han et moralsk engasjement?
3. Har innføring av verdier og standarder forandret deres undervisning? I så fall, nevner noen eksempler.
4. Hvordan tenker du en god leder bør gå fram for å få lærere med på skoleutvikling?
 - Makt kontra demokrati
 - Møtearenaer
5. Har lederne påvirket dere i hvordan dere tenker om elevene og om rollen som lærer, og i så fall hvordan?
6. Hvordan føles det å stadig være i endring?
 - Har du noen gang følt at ledere har «tråkket deg på tærne» når de framsatte et ønske om forandring?
7. Er det noe annet enn det vi har snakket om som innvirker på ditt overskudd eller motivasjon til å endre?

Vedlegg 2. Kompetanseoppnåelse på de yrkesfaglige programområder



Figur 3.14 Kompetanseoppnåelse fem år etter påbegynt videregående opplæring, 2006.

Kilde: Statistisk sentralbyrå (2012)

Studieforberedende program

Omtrent halvparten av elevmassen tilhører dette programområdet.

Programområdet har 4 hovedretninger:

- Studiespesialiserende, inkludert Vg3 Påbygning
- Studiespesialiserende med formgivningsfag
- Idrettsfag
- Musikk, dans, drama

Vedlegg 3. Eksamens- og standpunktkarakterer (5 sider)

Kilde: www.skoleporten.udir.no/

Eksamenskarakterer i faget Matematikk i Vg1 (første klasse) Yrkesfag på case-skolen, Oslo-skolene og skolene i Norge

Bare et utvalg av elever på en skole blir trukket ut til eksamen.

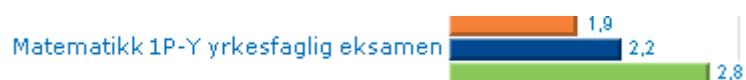
Søylene for case-skolen er oransje

Søylene for Oslo-skolene er blå

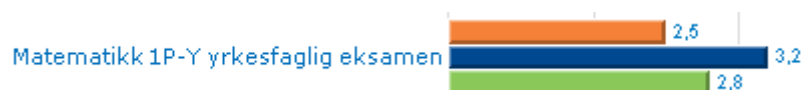
Søylene for skolene i Norge er grønne

Tallet i enden av søylen viser gjennomsnittskarakteren. 6 er høyeste oppnåelige karakter.

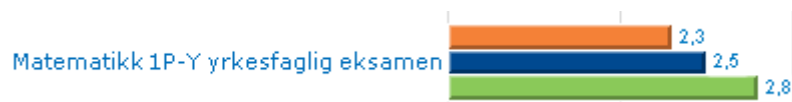
2009:



2010:



2011:



2012:



Vedlegg 3, side 1

Eksamenskarakterer i faget Matematikk i Vg1 Yrkesfag i 2012
Fordelingen av karakterer på case-skolen, Oslo-skolene og skolene i Norge

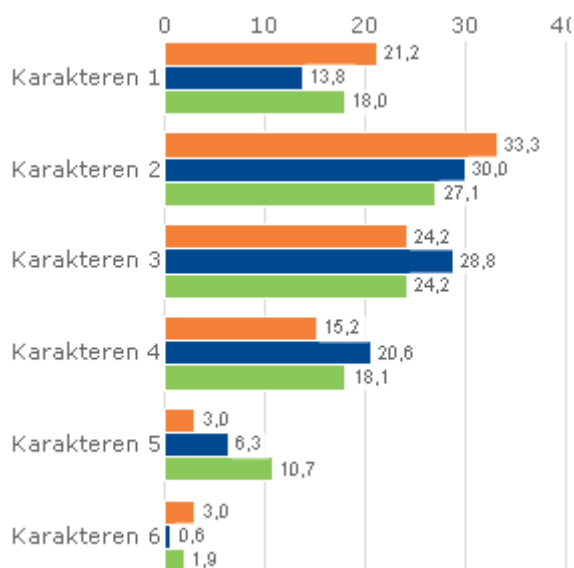
Bare et utvalg av elever på en skole blir trukket ut til eksamen.

*Søylene for case-skolen er **oransje***

*Søylene for Oslo-skolene er **blå***

*Søylene for skolene i Norge er **grønne***

Tallet i enden av søylen viser gjennomsnittskarakteren. 6 er høyeste oppnåelige karakter.



Vedlegg 3, side 2

Standpunktkarakterer i faget Matematikk i Vg1 Yrkesfag.

Her er en sammenstilling av karakterer på case-skolen, i Oslo og i Norge.

Her er alle elevene med.

Søylene for case-skolen er oransje

Søylene for Oslo-skolene er blå

Søylene for skolene i Norge er grønne

Tallet i enden av søylen viser gjennomsnittskarakteren. 6 er høyeste oppnåelige karakter.

2009:



2010:



2011:



2012:



Vedlegg 3, side 3

Standpunkt snitt i noen øvrige fag for case-skole, Oslo og Norge.

- Engelsk på Vg2 Yrkesfag,
- Samfunnsfag på Vg1 Studiespesialiserende og Vg2 Yrkesfag /MDD/Idrett
- Naturfag på Vg1 Yrkesfag

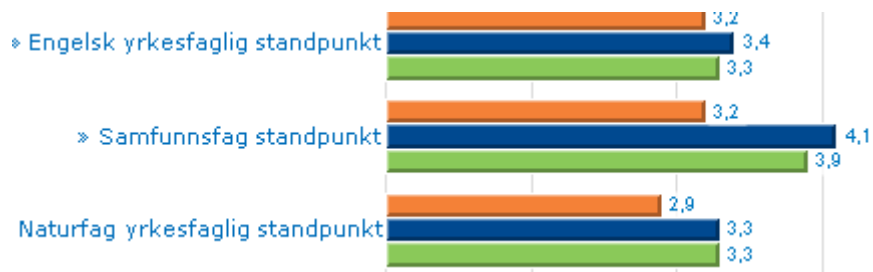
Søylene for case-skolen er oransje

Søylene for Oslo-skolene er blå

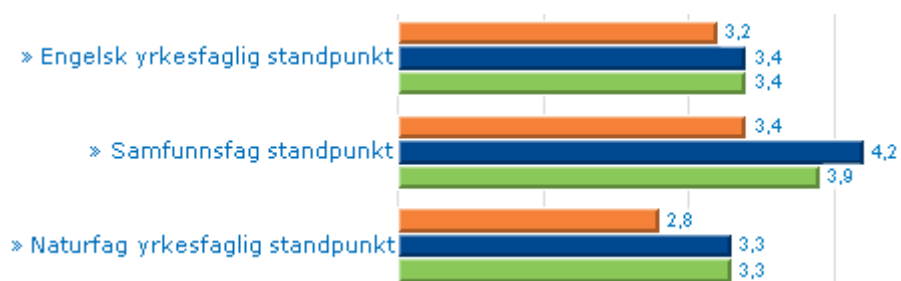
Søylene for skolene i Norge er grønne

Tallet i enden av søylen viser gjennomsnittskarakteren. 6 er høyeste karakter.

2009:

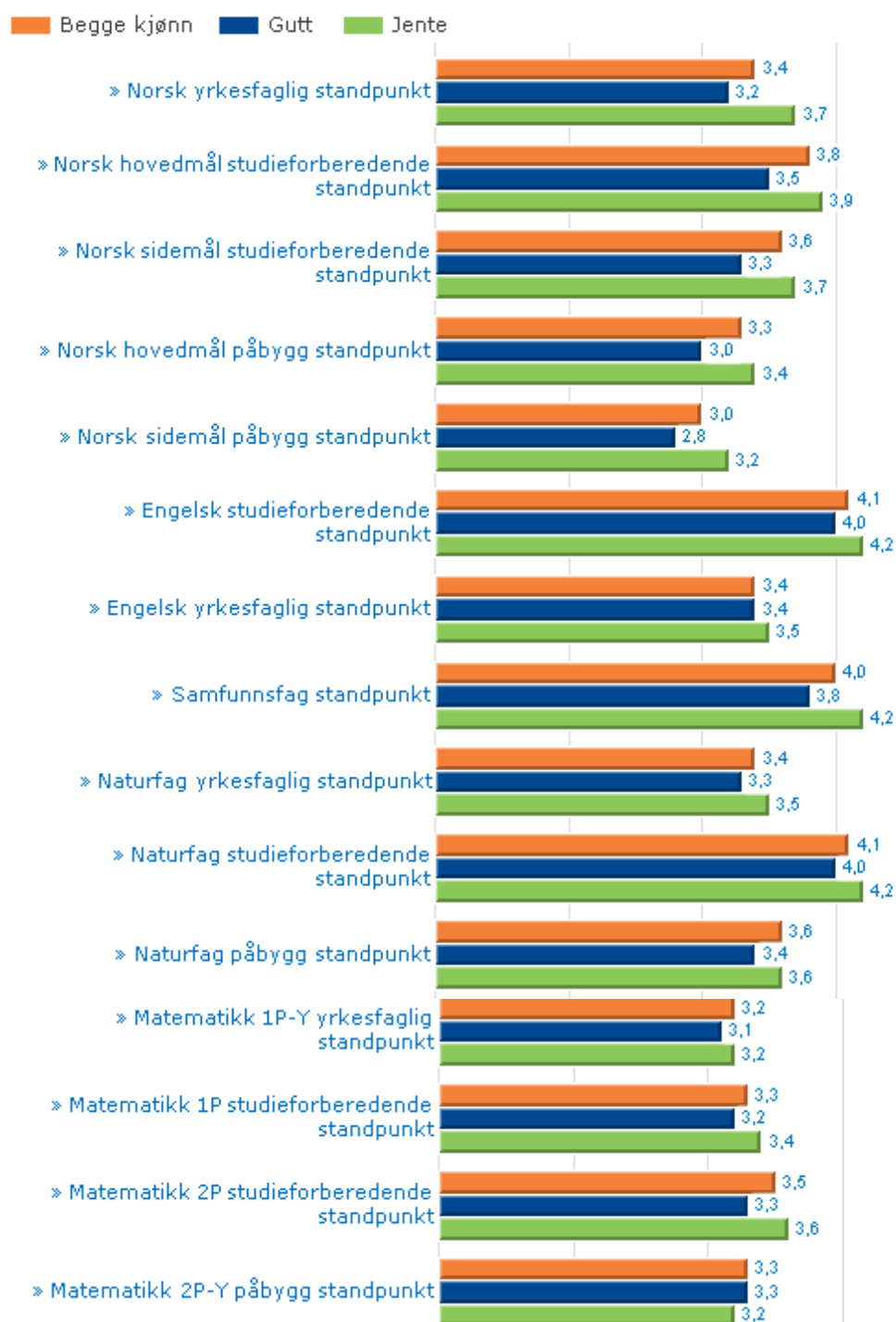


2012:



Vedlegg 3, side 4

Standpunktkarakterer på videregående skoler i Norge. Snitt i 2012 for hvert kjønn



Vedlegg 3, side 5

Vedlegg 4. Elevundersøkelsen

Resultatet av elevundersøkelsen i videregående skole, skoleåret 2011-2012

www.skoleporten.udir.no/

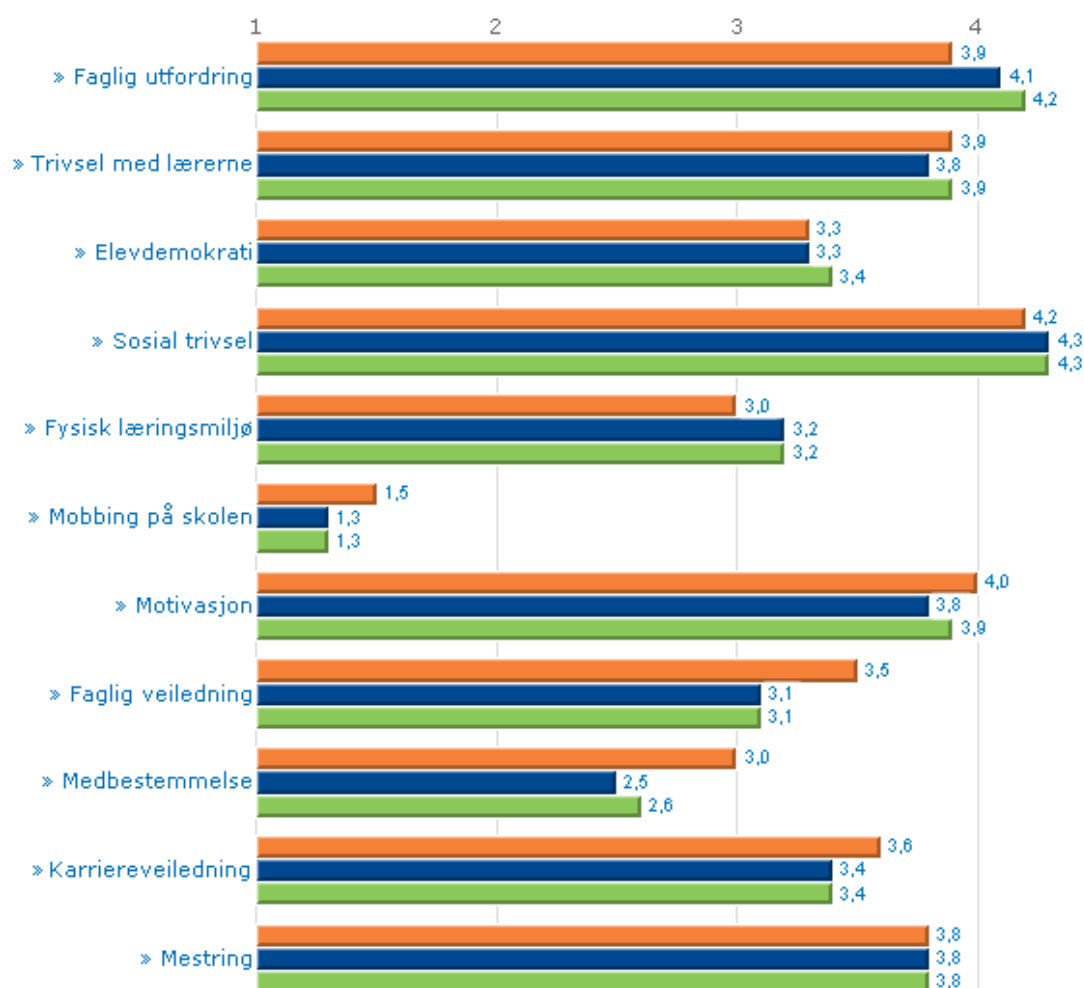
Jo nærmere tallet er verdien 6/ jo lengre søylene er, jo mer tilfreds er elevene.

Her er elevsvar fra case-skolen sammenlignet med elevsvarene i Oslo og i Norge.

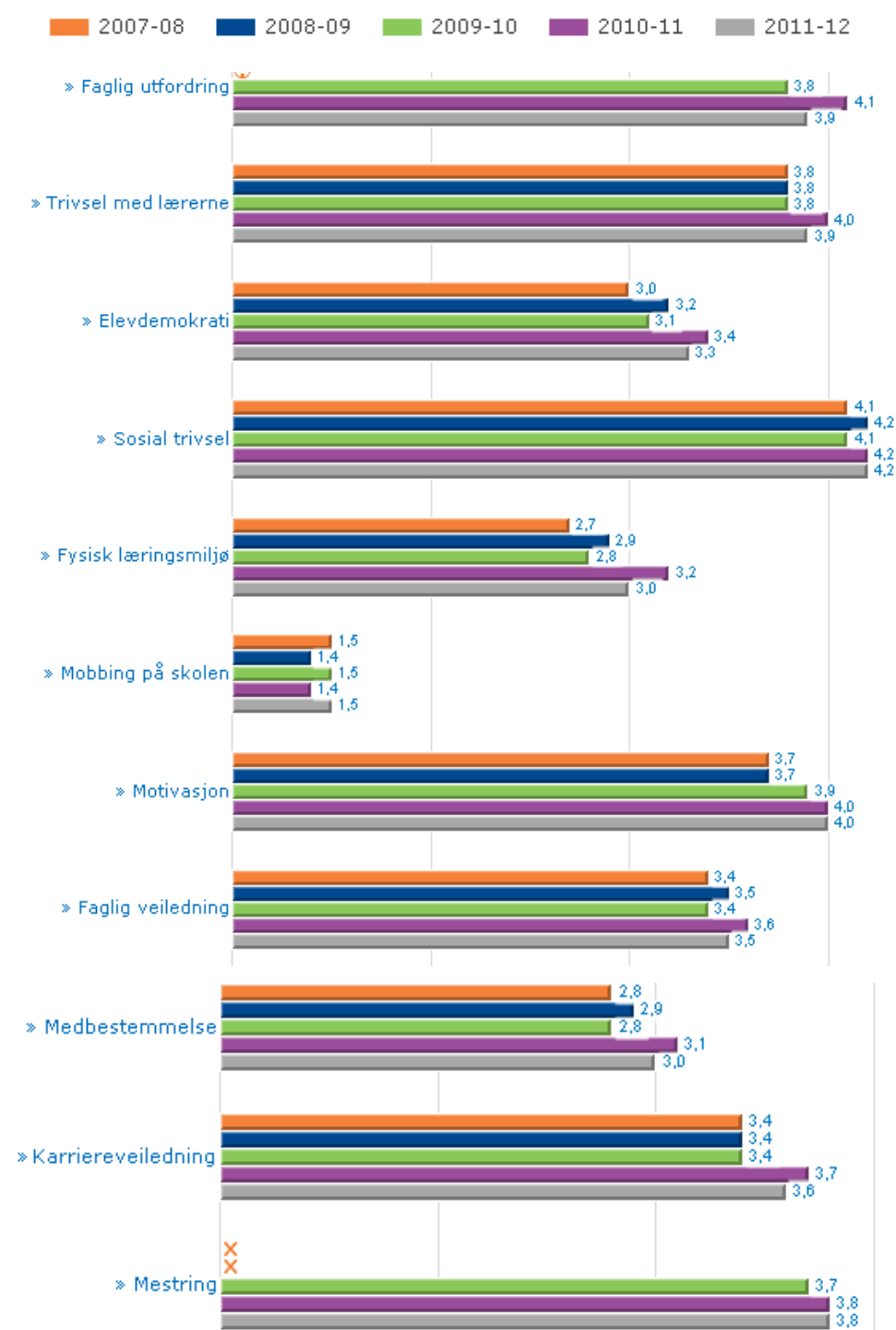
Søylene for case-skolen er oransje

Søylene for Oslo er blå

Søylene for Norge er grønne



Resultatet av elevundersøkelsen på case-skolen de siste 5 år



Vedlegg 4, side 2

Vedlegg 5. Skoleutvikling

Skoleutvikling omfatter det arbeidet innenfor departement, samfunn og skole som omhandler utdanning ved private og offentlige institusjoner. Departementene er politiske sekretariat, rammesettende, policyorienterte og planleggende mens direktoratene tar seg av rutinemessige og tekniske saker. Kunnskapsdepartementet leder reformer som endringer i lover, reglement, strukturer, organisasjoner og pensum (læreplaner). Utdanningsdirektoratet utvikler, forvalter og formidler kunnskap om utdanning.

Skoleutvikling innebærer også pedagogisk utviklingsarbeid som er forsøksarbeid som drives av enkeltlærere eller ved enkeltskoler. Skoleutvikling er også organisasjonsutvikling med den hensikt å gjøre den enkelte skole i stand til å utvikle sin egen praksis, enten det gjelder utvikling av skolens miljø, ledelse eller klasseromspraksis. Endring i skole er som regel ikke så dyptpløyende, endringen går rolig fram og forandringene er ofte en iverksetting av politikk.

Det er et paradoks at statlige myndigheter sender signaler som kan tolkes i retning av desentralisering som offisiell styringsstrategi samtidig som det i praksis handler om sentralisering. I 2002 uttalte Statsråd Kristin Clemet fra Høyre «Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenifra og ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål.» Stortingsmeldingen «Kultur for læring» 2004 snakker om et systemskifte hvor styringen i større grad må baseres på klare nasjonale mål og økt lokal handlefrihet. (St. melding nr. 30. 2004: 8). På den ene siden skal vi øke den lokale handlefrihet og på den andre siden har vi de klare nasjonale mål. Den lokale handlefriheten kommer til uttrykk ved at Læreplanene i videregående skole i 1994 og i 2006 ble mindre spesifiserte. På den andre siden har vi de klare nasjonale mål som blant annet kommer til uttrykk ved at de skriftlige eksamener på studieforberedende program i videregående skole er like for hele Norge og at de skriftlige eksamener på yrkesfaglige program er felles innenfor hvert fylke. Eksamener og diagnostiske prøver virker styrende på undervisningen. I 2009 kom Statsråd Bård Vegard Solhjell fra SV med følgende uttalelse som støtter sentralisering: «Vi må stramme inn på den lokale handlefriheten, for skole og kunnskap er ikke et hvilket som helst lokalt spørsmål»

For å ha kontroll på skolene så er det opprettet analyseverktøy og tilsynsbyråkrati. Analyseverktøyene kalles; ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse og skoleeieranalyse. Ståstedsanalysen er et refleksjons- og prosessverktøy for å sette i gang utvikling og forbedring ved den enkelte skole. Organisasjonsanalysen er et verktøy til egenvurdering av skolen, og

består av en analyse som drøftes i personalet. Skoleeieranalysen er et verktøy som kommunen kan bruke til oppfølging av tilstandsrapporten (www.udir.no, Verktøy for skoleutvikling,).

Tema for det nasjonale tilsynet i 2006 undersøkte om kommunene hadde forsvarlige systemer for å følge med på om krav i opplæringsloven ble fulgt. Tema i 2008 var tilpasset opplæring og spesialundervisning og om fylkeskommunene hadde et forsvarlig system for ivaretagelse av elevenes rett til et minste årstimetall i hvert enkelt fag. Tema i 2009 var om skoleeier har et forsvarlig system for å sikre at gruppeinndelingen av elevene er forsvarlig og ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet og at organiseringen ikke foretas med bakgrunn i faglig nivå, kjønn eller etnisitet. Tema for det nasjonale tilsynet 2010 og 2011 var elevenes rett til et godt psykososialt miljø. (www.udir.no/regelverk/Tilsyn)

Vedlegg 6. PALS

PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen

PALS er en tiltaksmodell for å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på skolen.

Modellens proaktive tilnærminger vektlegger:

1. Fremme utvikling av en felles kultur for utvikling av positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling i hele skolens læringsmiljø. En søker å understøtte positiv samhandling gjennom sosial ferdighetstrening, utdyping av temaer som undervisnings- og klasseledelse, tilsyn og veiledning, og skole-hjem-samarbeid.
2. Involvering av alle elever og ansatte gjennom innlæring av noen enkelt formulerte regler (respekt, ansvar, trygghet) med tydelige forventninger til positiv atferd. Systematisk bruk av oppmuntring og belønning for å anerkjenne og motivere prososial atferd. Negativ atferd blir møtt med milde og forutsigbare konsekvenser.
3. Systematisk kartlegging (elevatferd og implementeringsgrad) som grunnlag for identifisering av tiltaksbehov, problemløsning, planlegging, gjennomføring og evaluering.

Teoretisk/empirisk grunnlag

PALS bygger blant annet på Pattersons læringsteori om sosial interaksjon og teorien om problemeskalering, og inkorporerer i tillegg Bronfenbrenners sosialøkologiske teori. Det sentrale elementet er at negative reaksjoner mot atferdsproblemer i seg selv ikke bidrar til å redusere atferdsproblemer, men må kombineres med forsterkning av positive atferdsmønstre.

Empirisk grunnlag er den skoleomfattende tiltaksmodellen SW-PBIS (School-wide Positive Behavior Intervention & Support) – Horner, Sprague, Sugai, Walker utviklet ved universitetet i Oregon, USA. I tillegg bygger PALS på prinsipper i behandlingsmodellen PMT-O (Parent Management Training - Oregonmodellen) utviklet av Patterson, Forgatch m.fl. Oregon Social Learning Center, USA.

Implementeringsstrategier

Implementeringen av PALS blir sett i sammenheng med behandlingsmodellen Parent Management Training - Oregon (PMT-O), og forankres i nettverksdanning i kommuner og regioner.

Det stilles klare kriterier for deltakelse i programmet:

1. Skolen opplever selv behov for tiltak.
2. Definere minst ett forbedringsmål.
3. Minimum 80 % oppslutning blant de ansatte.
4. Aktiv støtte og medvirkning fra skolens ledelse.
5. Støtte og medvirkning fra foresatte, skoleeier og støtteapparat (PPT).
6. Langsiktig forpliktelse til å prioritere programmet i minst 3-5 år.
7. Bidra med evalueringsdata.

Ved starten av programmet nedsetter skolen et PALS-team med fem til sju deltakere som er representativt sammensatt av skolens ledelse og ansatte, PP-tjenesten og FAU. Teamet skal lede og koordinere skolens læringsprosesser og innsats. Implementeringen er bygd opp med tre hovedtrinn, der det inngår et toårig opplæringsprogram og et opplegg for oppfølging og vedlikeholdsveiledning. Det første trinnet pågår gjennom ett skoleår og kalles planleggingsår. Det andre trinnet pågår gjennom de to påfølgende skoleår og har fokus på implementering av tiltak knyttet til henholdsvis det universelle, selekterte og indikerte innsatsnivået. Når opplæringsprogrammet er gjennomført og implementeringsaktivitetene er etablert, starter det tredje trinnet som omhandler vedlikeholdsveiledning. Løpende vedlikeholdsveiledning er en viktig del av implementeringsstrategien for å sikre metodeintegritet.

(www.forebygging.no)

Vedlegg 7. PROFF

Prosjekt for fag – og yrkesopplæringen i Oslo (PROFF) er et 3-årig prosjekt for perioden 2010 – 2013.

Ti videregående skoler i Oslo er med i prosjektet.

Prosjektets overordnede målsetting er å øke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen for å bedre gjennomstrømmingen i videregående opplæring og sikre bedre læringsresultater for elever og lærlinger.

Innsatsen er rettet mot å bistå skolene i å dokumentere effekten av allerede igangsatte tiltak/innsatser på skolene. Videre skal det sikres at skolene utvikler, prioriterer og iverksetter tiltak hvor positiv effekt kan dokumenteres.

Prosjektet legger til rette for deling av ”beste praksis” mellom skolene ved å etablere arenaer for dette. Kvalitetsutvikling av undervisning og systematisk tilnærming til arbeid med grunnleggende ferdigheter prioriteres. Herunder egen satsing på kompetanseutvikling av lærere innenfor matematikk og norsk med vekt på tilpasning og relevans i undervisning og læring.

Skolene skal utvikle effektive rutiner for å fange opp elever i risikozonen for frafall og gjennom å utvikle og etablere gode systemer og prosedyrer for overganger fra 10. trinn til Vg1, til Vg2 og til Vg3/læreplass.

Prosjektet skal bidra til økt samarbeid mellom skoler og næringsliv for å profilere yrkesfagene og bidra til økt rekruttering.

(www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no → Videregående → Fag- og yrkesopplæring, 24.4.2013)